



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña: Estrategias de la maestra Sorda

Natalia Pérez Aguado



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Membre de la

LE
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC
Barcelona
Knowledge
Campus



HLB^C
Health University
of Barcelona
Campus

La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña: Estrategias de la maestra Sorda

Programa de doctorat en Formació del Professorat:
Pràctica Educativa i Comunicació

Doctoranda: Natalia Pérez Aguado

Directora: Dra. Maria del Pilar Fernández-Viader

Tutor: Dr. Josep Castelló Escandell

FACULTAT D'EDUCACIÓ

Línia d'investigació: 100847 Comunidad Sorda, Educació i Llengua de Signes

2013-2017

Maig de 2017

A Alfredo.

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que han hecho posibles que esta tesis doctoral pudiera llevarse a término.

Mi agradecimiento a la Dra. Fernández-Viader por su apoyo incondicional durante todos estos años. Su experiencia, sus valiosos aportes académicos, su positividad, su confianza y comprensión han allanado mi camino.

Gracias a la Dra. Teresa Tilló Barrufet por comprender las necesidades de los Sordos y por su colaboración. Al Dr. Castelló por la revisión del proyecto.

Dar las gracias a la Facultat d'Educació y al doctorado "Formación del profesorado: Práctica educativa y comunicación" por proporcionar las condiciones institucionales para la realización de este trabajo. A la Comisión de Seguimiento por las valoraciones anuales.

Agradecer a Pedro Jara Blasco y a todos los integrantes de Llar de Sords de Badalona por creer en mí y darme la oportunidad, desde el primer día, de formar parte de su gran familia como una más. Una mención especial a Francisco, Manolo, Carmen, Fernando y Tomás por su generosidad.

Dar las gracias a la maestra Marga Cirera por ser el núcleo de esta investigación, por su generosidad y su paciencia. Gracias por participar y hacer posible este proyecto.

A los alumnos MC, AM, EA y FS por vuestra colaboración y talento. Gracias por vuestro cariño.

A mis compañeras de departamento, Antonia, Laura, Georgina e Itzel por su apoyo en este proyecto y por sus aportaciones. Mi especial agradecimiento a mi compañero Abel por su constancia y profesionalidad.

Gracias a los colaboradores de nuestro grupo de investigación SGR APRELS. A Josep Maria Segimon, a Carlos García, a Cristina, a Encarna, a David, a Héctor y a Joan por guiarnos en las demandas y necesidades de los Sordos. Gracias por dejarnos entrar en el mundo de las lenguas de signos y la sordera.

Por último, el agradecimiento más sentido y verdadero es para mi familia ya que sin ellos esta tesis no hubiera sido posible. A mis padres José y Ana por darme la mejor vida que cualquier persona querría soñar y mostrarme que la tenacidad y el esfuerzo siempre recogen sus frutos. A mi Trini por ser el mejor ejemplo de superación, lucha y valentía. A Víctor por acompañarme en este viaje y ser el motor de mi felicidad. A mi hermana Cristina por ser mi otra mitad. A Nil por mostrarme que el amor no tiene límites.

A Justina, David, a mis primos y a mis amigos por su apoyo incondicional. A Neus por sus consejos y su alegría. A Sara por nuestros buenos momentos. A Yvonne por compartir conmigo su pasión por las letras. A Aaron Porlan por el diseño de la portada y sus sabios consejos.

A Ignacio, Julia, Joan y Patricia por enseñarme que la vida consiste en valorar y disfrutar de los pequeños momentos. A Enric porque su sonrisa alegra mis días.

Y, sin duda, mi mayor agradecimiento es a ti, Yayo, porque conocerte ha sido uno de los mejores regalos que la vida me ha podido dar.

Gracias.

Resum

Les estratègies emprades per les mestres amb alumnes sords és un camp poc investigat. Diversos autors (Fernández-Viader, Pertusa & Vinardell, 1999; Pertusa, 2002) van realitzar aportacions de les situacions instruccionals de la llengua escrita amb alumnes sords durant la primera etapa d'escolarització. *L'alfabetització d'adults Sords a Catalunya: Estratègies de la mestra Sorda*, emmarcat en el Projecte Europeu DEAFLLI, *The Deaf Literacy* (538.750-LLP-1-2013-1-ES- GRUNDTVIG), ha sorgit de la necessitat actual d'optimitzar l'ensenyament de la llengua escrita catalana a adults Sords, malgrat que els índexs d'analfabetisme són superiors al 80%. A causa de la manca de formació i instrucció que pateix aquest col·lectiu, s'ha organitzat un curs pilot de llengua escrita catalana a un grup de quatre adults Sords, amb un total de 28 hores registrades, traduïdes i transcrites per explorar, detectar, observar i analitzar les diferents estratègies emprades per la professora Sorda i proposar així, diverses recomanacions per a la intervenció educativa.

La ubicació a l'aula; les modalitats comunicatives emprades; les estratègies visuals; els recursos metalingüístics i el feedback són algunes de les eines que empra la mestra Sorda a l'aula per fomentar el desenvolupament de les competències lingüístiques dels adults Sords.

Paraules clau: alfabetització, educació, estratègies d'ensenyament, llengua escrita catalana, llengua de signes catalana, sordesa.

Resumen

Las estrategias utilizadas por las maestras con alumnos sordos es un campo poco investigado. Varios autores (Fernández-Viader, Pertusa & Vinardell, 1999; Pertusa, 2002) realizaron aportaciones en torno a las situaciones instruccionales de la lengua escrita con alumnos sordos durante la primera etapa de escolarización. *La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña: Estrategias de la maestra Sorda*, enmarcado en el Proyecto Europeo DEAFLLI, *The Deaf Literacy* (538750-LLP-1-2013-1-ES- GRUNDTVIG), ha surgido de la necesidad actual de optimizar la enseñanza de la lengua escrita catalana a adultos Sordos cuyos índices de analfabetismo son superiores al 80%. Debido a la falta de formación e instrucción que sufre este colectivo, se ha organizado un curso piloto de lengua escrita catalana a un grupo de cuatro adultos Sordos, con un total de 28 horas registradas, traducidas y transcritas para explorar, detectar, observar y analizar las diferentes estrategias empleadas por la profesora Sorda y proponer así, diversas recomendaciones para la intervención educativa.

La ubicación en el aula; las modalidades comunicativas empleadas; las estrategias visuales; los recursos metalingüísticos y el *feedback* son algunas de las herramientas que emplea la maestra Sorda en el aula para fomentar el desarrollo de las competencias lingüísticas de los adultos Sordos.

Palabras clave: alfabetización, educación, estrategias de enseñanza, lengua escrita catalana, lengua de signos catalana, sordera.

Abstract

The strategies used by teachers with deaf pupils are a slightly researched field. Several authors (Fernández-Viader, Pertusa & Vinardell, 1999; Pertusa, 2002) made contributions concerning Instructional Situations of written language with deaf pupils in the first stage of schooling. *The literacy of Deaf adults in Catalonia: Strategies of the Deaf teacher*, framed in the European Project DEAFLLI, The Deaf Literacy (538750-LLP-1-2013-1-ES-GRUNDITVIG-GMP), has arisen from the current need for the education of Catalan written language to deaf adults whose levels of illiteracy are superior to 80 %. From DEAFLLI one pilot courses of Catalan written language, with a total amount of 28 registered hours, have been carried out with the main target of exploring, detecting, observing and analyzing the different strategies used by the deaf teacher and to propose therefore, several recommendations for educational intervention.

Placement in the classroom; Communicative approach; metalinguistic, visual and text resources; Demand Planning Strategies and feedback are some of the tools used by the Deaf teacher in the classroom in order to encourage the development of Deaf adults' linguistic competence.

Keywords: catalan language, deafness, education, literacy, Sign Language, strategies.

Abstract en lengua de signos catalana (anexo 1 USB)



ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	p. 5
RESUM	p. 7
RESUMEN	p. 8
ABSTRACT	p. 9
RESUMEN LSC	p. 10
ÍNDICE	p. 11
LISTA DE GRÁFICAS	p. 20
LISTA DE TABLAS	p. 21
LISTA DE IMÁGENES	p. 21
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS	p. 23
PRESENTACIÓN	p. 25
CAPÍTULO I. LA ALFABETIZACIÓN DE LAS PERSONAS	
OYENTES. IMPLICACIONES EN EL ACCESO A LA LENGUA	
ESCRITA	p.33
1.1. Introducción	p. 36
1.2. Breve historia de la alfabetización y el analfabetismo en España	p. 38
1.3. El analfabetismo funcional	p. 47
1.4. El dominio de la lengua escrita. La instrucción y el desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje	p. 53
1.4.1. La importancia del código escrito en nuestra sociedad	p. 54
1.4.2. El constructivismo como corriente psicoeducativa	p. 57

1.4.3. El papel del maestro para el éxito educativo	p. 61
1.4.4. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje	p. 65
1.4.5. El desarrollo social y la familia	p. 73
1.5. Procesos de asimilación y adquisición de la lectura y la escritura	p. 74
1.5.1. La lectura	p. 77
1.5.1.1. ¿Qué es leer?	p. 77
1.5.1.2. Los procesos cognitivos implicados en la lectura	p. 78
1.5.1.2.1. Vías de acceso al léxico	p. 79
1.5.1.3. El aprendizaje de la lectura. La importancia de la conciencia fonológica	p. 82
1.5.1.4. Modelos de adquisición de la lectura	p. 84
1.5.2. La escritura	p. 85
1.5.2.1. ¿Qué es escribir?	p. 85
1.5.2.2. Los procesos cognitivos implicados en la escritura	p. 85
1.5.2.3. Modelos de acceso ortográfico	p. 86
1.5.2.4. El aprendizaje de la escritura. La importancia de la conciencia fonológica	p. 87
1.5.2.5. Modelos de adquisición de la escritura	p. 87
1.6. Síntesis del capítulo	p. 88

CAPÍTULO II. LA ALFABETIZACIÓN DE LAS PERSONAS

SORDAS. IMPLICACIONES EN EL ACCESO A LA LENGUA ESCRITA p. 89

2.1. Introducción p. 91

2.2. Breve historia de la instrucción de sordos en España y

la repercusión en Cataluña	p. 93
2.2.1 La enseñanza individual en la educación de los sordos	p. 96
2.2.2. El inicio de la enseñanza colectiva y pública	p. 97
2.2.3. La etapa oralista	p. 103
2.2.4. El reconocimiento de las lenguas de signos	p. 109
2.2.5. El colectivo Sordo catalán en la minoría lingüística catalana. Algunas consideraciones	p. 113
2.3. La realidad de los adultos Sordos: las repercusiones del analfabetismo	p. 116
2.3.1. Repercusiones laborales y económicas	p. 128
2.3.2. Repercusiones sociales	p. 137
2.4. La situación de los niños y jóvenes Sordos. La lucha actual por un modelo de enseñanza integrador, bilingüe y bicultural	p. 143
2.5. Síntesis del capítulo	p. 146
CAPÍTULO III. SORDERA Y LENGUA ESCRITA	p. 147
3.1 Introducción	p. 150
3.2. Lectura y escritura en los alumnos sordos	p. 151
3.2.1. Aproximaciones teóricas a los estudios de la lectura	p. 152
3.2.2. Aproximaciones teóricas a los estudios de la escritura	p. 156
3.2.2.1. Errores léxicos	p. 156
3.2.2.2. Errores morfosintácticos	p. 157
3.2.2.3. Errores semánticos	p. 160
3.2.2.4. Consideraciones en la lengua escrita catalana	p. 160

3.2.3. Aportaciones curriculares. La instrucción y el desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje	p. 163
3.3. El acceso de las personas Sordas a la lengua escrita	p. 170
3.3.1. La Comunidad Sorda. Características de una población heterogénea	p. 170
3.3.1.1. Sobre la Comunidad, la Cultura y la Identidad. El Mundo Sordo	p. 172
3.3.1.2. Clasificación de la población Sorda	p. 180
a) Detección y diagnóstico	p. 180
b) Edad de aparición de la sordera	p. 181
c) Etiología	p. 181
d) Clasificaciones	p. 182
e) El acceso a la audición a través de las nuevas tecnologías: los audífonos y el implante coclear	p. 185
3.3.1.3. Contexto de desarrollo de la población Sorda	p. 186
a) Familia	p. 186
b) Escuela	p. 189
c) Sociedad	p. 190
d) Otras consideraciones	p. 190
3.3.2. La lengua de signos como lengua vehicular de enseñanza-aprendizaje	p. 192
3.3.3. La lengua escrita como L2	p. 196
3.3.4. Consideraciones en torno a la lengua oral	p. 197

3.4. Síntesis del capítulo	p. 198
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	p. 199
4.1. Introducción	p. 201
4.2. Preguntas de investigación e hipótesis	p. 201
4.2.1. Descripción	p. 201
4.2.2. Hipótesis	p. 202
4.2. Objetivos	p. 203
4.2.1. Objetivo general	p. 203
4.2.2. Objetivos específicos	p. 203
4.4. Método	p. 203
4.4.1. Contexto	p. 204
4.4.1.1. Lugar de la investigación	p. 208
4.4.1.2. Consultoría y entrevistas previas	p. 210
4.4.1.3. Selección de la maestra Sorda	p. 224
4.4.1.4. Difusión y acceso de los participantes	p. 225
4.4.2. Participantes	p. 230
4.4.2.1. La maestra Sorda	p. 230
4.4.2.2. Los alumnos Sordos	p. 235
4.4.3. Temporalización	p. 245
4.4.4. Instrumentos y materiales	p. 245
4.4.5. Procedimiento	p. 247
4.4.5.1. Recogida de datos	p. 247
4.4.5.2. ¿Transcripción, glosa, interpretación o traducción?	p. 251

4.4.5.3. Ética de la traducción	p. 254
4.4.5.4. El proceso de traducción	p. 254
4.5. Síntesis del capítulo	p. 258
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVO	p. 259
5.1. Introducción	p. 261
5.2. Análisis de los datos	p. 261
5.3. Categorías de análisis	p. 262
5.3.1. Fase inicial de categorización	p. 262
5.3.2. Fase intermedia de categorización	p. 273
5.3.3. Fase final de categorización	p. 288
5.4. Programa de análisis cualitativo	p. 301
5.5. Síntesis del capítulo	p. 303
CAPÍTULO VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	p. 304
6.1. Introducción	p. 306
6.2. Resultados globales	p. 307
6.3. Resultados	p. 312
6.3.1. Ubicación física y organización del aula en el contexto de E/A	p. 313
6.3.2. Modalidad comunicativa	p. 327
6.3.3. Tareas	p. 334
6.3.4. Recursos metalingüísticos	p. 342
6.3.5. Preguntas	p. 360
6.3.6. Recursos visuales	p. 369

6.3.7. Feedback	p. 387
6.3.8. Otras estrategias	p. 393
6.3.9. Algunas observaciones sobre el alumnado	p. 399
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	p. 403
7.1. Introducción	p. 405
7.2. Interpretación de los resultados y confrontación con preguntas de investigación e hipótesis	p. 405
7.3. Recomendaciones para la intervención educativa	p. 412
7.4. Limitaciones de la investigación y cuestiones abiertas	p. 417
CAPÍTULO VIII. THE DEAF LITERACY (DEAF LI). A EUROPEAN PROJECT FOR THE DEAF	p. 419
8.1. Introducción	p. 420
8.2. Metodología	p. 421
8.3. Participantes	p. 422
8.4. Procedimiento	p. 423
8.5. Descripción de la plataforma web	p. 424
8.6. Resultados y conclusiones	p. 427
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 429
ANEXOS	p. 484
I. Ley 17/2010	
II. Código deontológico	
III. Entrevistas a asesores Sordos	
a) Entrevista ES	

- b) Entrevista CS
- c) Entrevista CG
- d) Entrevista JM
- e) Entrevista JT
- f) Entrevista DC
- g) Entrevista HC

IV. Entrevista a la maestra Sorda

V. Convenio de colaboración entre la Universidad de Barcelona y la Llar de Sords de Badalona

VI. Documento de autorización de grabación

- a) Documento de autorización de la maestra Sorda
- b) Documento de autorización de los alumnos Sordos

VII. Otros documentos

- a) Encuesta inicial
- b) Documento de conocimientos previos

VIII. Traducción y transcripción de las sesiones

IX. Frecuencia de codificación *QDA Miner Lite4*

ANEXOS USB

I. Resumen en lengua de signos catalana (LSC)

II. Grabaciones de las entrevistas a los asesores Sordos

- a) Entrevista a ES
- b) Entrevista a CS
- c) Entrevista a CG
- d) Entrevista a JM
- e) Entrevista a JT
- f) Entrevista a DC
- g) Entrevista a HC

III. Grabación de la entrevista a la maestra Sorda

IV. Grabaciones de las sesiones y fotografías

a) Grabaciones de las sesiones

b) Fotografías

V. Material del curso de E/A de lengua escrita catalana

a) Power Point

b) Libro de verbos

c) Actividades y examen final

1. Partes de una carta

2. Escribe una carta en grupo

3. Carta de la maestra Sorda

4. Los meses del año

5. Los números

6. Los alimentos

7. El supermercado: lectura

8. La familia

9. Las relaciones sociales

10. Información personal

11. Posesivos

12. Los transportes

13. Ir al médico

14. El trabajo

15. Horarios

16. Las horas

17. Examen final

VI. Apuntes y anotaciones de los alumnos

VII. Certificados del curso

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. El analfabetismo en España (1900-1980)	p. 46
Gráfica 2. La alfabetización en España (2007-2015)	p. 48
Gráfica 3. Personas con discapacidad reconocida en Cataluña	p. 118
Gráfica 4. Personas con discapacidad auditiva reconocida por provincias	p. 119
Gráfica 5. Personas con discapacidad auditiva reconocida por comarcas	p. 121
Gráfica 6. Nivel de estudios terminados por sordos (1999)	p. 123
Gráfica 7. Nivel de estudios terminados por sordos (1999)	p. 124
Gráfica 8. Tasas de empleo discapacitados (2014)	p. 131
Gráfica 9. Categorías de ocupación en deficientes auditivos (1999)	p. 135
Gráfica 10. Resultados globales	p. 307
Gráfica 11. Ubicación y postura de la maestra Sorda	p. 314
Gráfica 12. Ubicación de la maestra Sorda durante la explicación teórica	p. 317
Gráfica 13. Ubicación de la maestra Sorda durante las actividades	p. 321
Gráfica 14. Ubicación de los alumnos Sordos	p. 324
Gráfica 15. Modalidad comunicativa	p. 327
Gráfica 16. Modalidades comunicativas empleadas por la maestra Sorda	p. 328
Gráfica 17. Modalidades comunicativas empleadas por los alumnos Sordos	p. 333
Gráfica 18. Tareas	p. 335
Gráfica 19. Recursos metalingüísticos: maestra Sorda	p. 344
Gráfica 20. Recursos metalingüísticos: alumnos Sordos	p. 349
Gráfica 21. Comparación entre códigos lingüísticos	p. 356
Gráfica 22. Preguntas	p. 360
Gráfica 23. Turno de preguntas	p. 366
Gráfica 24. Estrategias visuales	p. 369
Gráfica 25. Pizarra	p. 370
Gráfica 26. <i>Feedback</i>	p. 388

Gráfica 27. Otras estrategias p. 393

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. El analfabetismo en España (1900-1980)	p. 45
Tabla 2. La alfabetización en España (2007-2015)	p. 47
Tabla 3. Clasificación de los tipos de preguntas según su función del lenguaje	p. 69
Tabla 4. Estrategias de enseñanza según el momento de uso y presentación	p. 70
Tabla 5. Estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo	p. 71
Tabla 6. Personas con discapacidad reconocida en Cataluña	p. 118
Tabla 7. Personas con discapacidad auditiva reconocida por provincias	p. 119
Tabla 8. Personas con discapacidad auditiva reconocida por comarcas	p. 120
Tabla 9. Nivel de estudios terminados por sordos (1999)	p. 122
Tabla 10. Nivel de estudios terminados por sordos (1999)	p. 124
Tabla 11. Nivel de estudios terminados por sordos (2008-2010)	p. 125
Tabla 12. Tasas de empleo discapacitados (2014)	p. 131
Tabla 13. Actividad económica de la población sorda y oyente	p. 133
Tabla 14. Categorías de ocupación en deficientes auditivos (1999)	p. 135
Tabla 15. Cuadro informativo asesores Sordos	p. 211
Tabla 16. Cuadro informativo sobre el uso de soportes textuales	p. 219
Tabla 17. Cuadro descriptivo alumnos Sordos	p. 236
Tabla 18. Distribución de sesiones y horas de docencia	p. 250
Tabla 19. Frecuencia de codificación por bloques	p. 309
Tabla 20. Frecuencia de recursos metalingüísticos	p. 343

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Asociaciones de personas Sordas en Cataluña	p. 206
Imagen 2. Texto de CS	p. 215
Imagen 3. Texto de JT	p. 215

Imagen 4. Texto de DC	p. 215
Imagen 5. Texto de ES	p. 216
Imagen 6. Texto de JM	p. 217
Imagen 7. Llar de persones Sordes de Badalona	p. 226
Imagen 8. Facebook Llar de persones Sordes de Badalona	p. 227
Imagen 9. Facebook Llar de persones Sordes de Badalona	p. 228
Imagen 10. Facebook Llar de persones Sordes de Badalona	p. 229
Imagen 11. Texto de FS	p. 240
Imagen 12. Texto de EA	p. 240
Imagen 13. Texto de FS	p. 241
Imagen 14. Texto de AM	p. 241
Imagen 15. Texto de FS	p. 241
Imagen 16. Texto de EA	p. 242
Imagen 17. Texto de AM	p. 242
Imagen 18. Texto de MC	p. 243
Imagen 19. Texto de MC	p. 243
Imagen 20. Texto de MC	p. 244
Imagen 21. Registro de las sesiones	p. 249
Imagen 22. Ejemplo de codificación QDA Miner Lite4	p. 302
Imagen 23. Ejemplo de análisis QDA Miner Lite4	p. 303
Imagen 24. Postura de la maestra Sorda en situaciones diádicas	p. 320
Imagen 25. Mural	p. 341
Imagen 26. Ejemplo de empleo de los colores en la pizarra	p. 372
Imagen 27. Listados	p. 374
Imagen 28. Dibujos	p. 374
Imagen 29. Ejemplos apuntes de los alumnos Sordos	p. 395
Imagen 30. Encuesta inicial de AM	p. 399

Imagen 31. Examen final de AM	p. 400
Imagen 32. Registro	p. 424
Imagen 33. Selección de idioma	p. 424
Imagen 34. Marcadores textuales y códigos de color	p. 425
Imagen 35. Contacto	p. 426

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

APRELS: Desenvolupament, ensenyament i aprenentatge de persones sordes i sordcegues i llengües de signes (Universidad de Barcelona, España)

CdA: Comunidad de Aprendizaje

CF: Conciencia fonológica

CNSE: Confederación de personas Sordas en España

CRASS: Centre de Reeducació Auditiva de Sabadell

CREDA: Centres de recursos per a deficients auditius

CS: Comunidad Sorda

DEAFLI: Proyecto Europeo *The Deaf Literacy* (538750-LLP-1-2013-1-ES- GRUNDTVIG)

DRC: Doble Ruta en Cascada

E/A: Situaciones de enseñanza-aprendizaje

EDDES: Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud

E-E/A: Estrategias de enseñanza-aprendizaje

FACEBOOK: Red social gratuita que permite a los usuarios interconectarse para interactuar y compartir contenidos en internet

FESOCA: Federació de persones Sordes de Catalunya

FP: Formación profesional

IDESCAT: Instituto Nacional de Estadística de Cataluña

INE: Instituto Nacional de Estadística

LE: Lengua escrita

LGE: Ley General de Educación

LO: Lengua oral

LOGSE: Ley General de Ordenación del Sistema Educativo

LS: Lengua de signos

LSC: Lengua de signos catalana

LSE: Lengua de signos española

L1: Lengua materna

L2: Segunda lengua

MA: Marga Cirera Molera

MDC: Modelo Dual Conexionista

MRD: Modelos de doble ruta

MS: Maestra Sorda

ODISMET: Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo en España

ONCE: Organización Nacional de Ciegos Españoles

ONU: Organización de las Naciones Unidas

QQQ: Qué veo, qué no veo, qué infiero

RA-P-RP: Respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior

RCGF: Regla de conversión grafema-fonema

SE: Signado exacto

SQA: Qué sé, qué quiero saber, qué aprendí

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación

UB: Universitat de Barcelona

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

WFD: World Federation of the Deaf (Federación Mundial de Sordos)

ZDP: Zona de desarrollo próximo

PRESENTACIÓN

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

La escritura ha sido desde nuestros antepasados y es, en la actualidad, el sistema de comunicación diferida por excelencia. El dominio del lenguaje escrito en las sociedades avanzadas es una herramienta sociocultural imprescindible puesto que se trata de un instrumento fundamental de acceso a la información y al conocimiento, nos permite acceder a una mejor identidad y autonomía personal e incide en la integración social y laboral. Sin embargo, el acceso y dominio del lenguaje escrito sigue siendo hoy un desafío en algunos grupos sociales. Por ello la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró el período 2003-2013 como década internacional de la alfabetización.

Según lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación se pretende asegurar el acceso eficaz a la lectura y a la escritura como uno de los aprendizajes clave que pone de manifiesto el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. La enseñanza de la lectura y la escritura ocupa uno de los principales objetivos que plantea la escuela (Fernández-Viader & Pertusa, 2005). Es responsabilidad del Estado generar las condiciones oportunas para fortalecer políticas de enseñanza que enriquezcan la tarea de los docentes en el desafío de construir una escuela como un contexto privilegiado en el que todos los alumnos puedan acceder, mediante igualdad de oportunidades, al conocimiento. El profesor, se considera, por lo tanto, el «eje vertebrador de los aprendizajes» (Fernández-Viader & Pertusa, 2005, p.335) capaz de guiar a los alumnos en su proceso de andamiaje. El rol de la familia, considerada el primer microsistema en el que está inmerso el niño (Bronfenbrenner, 1979), junto con la escuela, son los pilares fundamentales en el contexto del desarrollo del ser humano.

Las estadísticas muestran que las comunidades ágrafas presentan los mayores porcentajes de analfabetismo debido a que su lengua materna no posee escritura y

deben aprender la lengua mayoritaria como segunda lengua (L2). Los datos también reflejan que, en general, las personas con discapacidades, en la actualidad, no alcanzan los mismos niveles de dominio de la lectoescritura que sus iguales no discapacitados puesto que no obtienen las mismas herramientas que les permita avanzar y construir el conocimiento.

Las personas Sordas se inscriben tanto en las comunidades ágrafas, puesto que sus lenguas, la lengua de signos, son de transmisión gestual, como en los grupos minoritarios de discapacitados.

Los datos de la Confederación Nacional de Sordos en España (CNSE, recogidos por El país, el 3 de mayo de 2004) muestran que en el estado español casi un millón de personas padecen sordera y siete mil ochocientos alumnos requieren una atención específica por deficiencia auditiva. Asimismo, añaden que ocho de cada diez estudiantes sordos acuden a un colegio ordinario en régimen de integración/inclusión y el 50% mayores de 10 años no tienen estudios y el 12% son analfabetos. A pesar de que informan que cuatrocientas mil personas, tanto oyentes como sordas, son usuarias de la lengua de signos (LS), en España hay un intérprete por cada 143 personas sordas, mientras que en los países europeos hay uno por cada 10. La proporción resulta devastadora.

Actualmente, un 80% de personas Sordas adultas en España son analfabetas funcionales, es decir, terminan la escolaridad de la educación básica pero no alcanzan un dominio adecuado de la lengua, tanto en la forma oral (LO), como en la escrita (Fernández-Viader & Pertusa, 2005; Jáudenes, 2009; Carrillo & Domínguez, 2010). Los adultos Sordos presentan niveles muy bajos o nulos de lengua escrita puesto que fueron instruidos bajo una metodología estrictamente monolingüe oral, sin acceso a la lengua de signos y, por lo tanto, limitando el uso de su lengua natural así como de otros recursos visuales posibles. Desde este modelo clínico de enseñanza de los sordos, el objetivo de la escuela no fue «enseñar a leer y escribir, sino a hablar desde una lengua que el niño no oye» (De Souza, 2003, p.193).

Debido al conflicto social, político y bélico vivido en España durante la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI, en Cataluña el porcentaje de la alfabetización de los Sordos es todavía inferior al ya citado anteriormente en lo que

se refiere a la lengua escrita catalana. A pesar de la crisis económica, la situación educativa de las nuevas generaciones de personas Sordas ha mejorado respecto a la de los adultos debido a la reforma educativa, integradora y bilingüe que se llevó a cabo en algunas escuelas de sordos. A partir de la aceptación de la lengua de signos catalana (LSC) con la propuesta de la No de Ley en 1994¹ y la aprobación de la Ley 17/2010 el 3 de Junio se reguló la LSC como lengua propia de Cataluña (anexo I). En España, la lengua de signos española (LSE) fue reconocida por la Ley 27/2007 el 23 de Octubre como lengua de signos propia de la Comunidad Sorda del resto del estado español. Aun así, la lucha por una instrucción de calidad, inclusiva y bilingüe es una realidad en esta población que está aún lejos de ser alcanzada. Estudios recientes muestran la situación educativa actual, opuesta y contradictoria a los objetivos deseados (Sánchez, 2015). La escolarización de calidad de los niños y jóvenes sordos sigue siendo hoy un desafío.

Numerosos autores coinciden en reconocer el bilingüismo como la opción más acertada en la enseñanza de los niños sordos y, aunque en la actualidad, las cuestiones referidas al currículo que estos alumnos precisan, se ha convertido en uno de los principales objetivos de investigación (Valsamedas, 2004) hay un vacío de formación más evidente en la población adulta Sorda.

Actualmente, en Cataluña no se realiza desde ninguna institución ni entidad, enseñanzas orientadas a la alfabetización de este colectivo. Tampoco tenemos antecedentes de investigaciones didácticas para la instrucción de Sordos adultos en la lengua escrita catalana. Entendemos que alcanzar dicha competencia es una de las claves fundamentales para favorecer el acceso a la igualdad de oportunidades, tanto sociales como laborales, de esta población.

La tesis de investigación doctoral *La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña: Estrategias de la maestra Sorda*, dirigido por la Dra. Maria del Pilar Fernández-Viader y tutorizada por el Dr. Josep Castelló Escandell, se inscribe en el marco de Doctorado Formación del profesorado: práctica educativa y comunicación, de la

¹ La proposición No de Ley es una propuesta no vinculante que se realizó en el Parlamento Catalán en el año 1994. Entre otras sugerencias, en este documento, se formula el uso de la lengua de signos catalana (LSC) en el ámbito escolar.

Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, y participa en el Proyecto Europeo DEAFLLI, The Deaf Literacy (538750-LLP-1-2013-1-ES- GRUNDTVIG).

Debido al valor que nuestra sociedad concede al mundo gráfico y a los bajos resultados obtenidos en investigaciones anteriores con niños y jóvenes sordos, decidimos acercarnos a la realidad de los adultos en la actualidad de forma pionera. No tenemos antecedentes de investigaciones didácticas acerca de la instrucción de Sordos adultos en lengua escrita catalana. Las experiencias previas se realizaron en niños de edades de educación primaria (Fernández-Viader, Pertusa & Vinardell, 1999; Pertusa, 2002). Nuestra estrecha relación con la Comunidad Sorda y nuestro interés por este colectivo, han hecho posible esta investigación.

Nuestra tesis tuvo como meta organizar y llevar a cabo un curso didáctico de lengua escrita catalana de 30 horas para aproximarnos al proceso de construcción de la escritura analizando las pautas comunicativas producidas entre la maestra y sus alumnos con el fin de valorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en el proceso. Creemos que esta experiencia nos permitirá examinar sus posibilidades y limitaciones para proponer pautas y modelos en la intervención educativa con Sordos.

En nuestra investigación, partimos de la concepción socio-antropológica que reconoce a las personas Sordas como miembros de una minoría lingüística y cultural autodenominada "Comunidad Sorda" (CS). La CS surge y pervive no sólo para defender y preservar los derechos de las personas que la forman, sino también se considera una identidad cultural que los diferencia y los aglutina (Massone & Machado, 1994).

Es importante anotar que no todos los sordos forman parte de la CS. Así, y siguiendo la propuesta de Erting y Woodward (1979) y reafirmada por la Federación Mundial de Sordos (WFD) utilizaremos la diferenciación de los términos sordo y Sordo para distinguir el punto de vista clínico y el punto de vista sociocultural. El sordo (con minúsculas) designa a personas que tienen una pérdida auditiva en mayor o menor grado pero no tienen sentido de identidad, por lo que los difiere de los oyentes, la condición meramente audiológica. Por el contrario, el Sordo (con

mayúscula) denomina a las personas usuarias de la lengua de signos, portadores de la identidad Sorda y defensores de la historia y cultura propias.

Los Sordos, puesto que no pueden adquirir de forma natural la modalidad lingüística auditivo-vocal, utilizan la modalidad viso-gestual para comunicarse, a partir de lenguas que cumplen todos los requisitos lingüísticos estándar, las lenguas de signos. Desde este marco, defendemos la lengua de signos (LS) como sistema de comunicación eficaz y lengua vehicular en la instrucción de personas sordas. Así, la lengua escrita (LE), es considerada segunda lengua (L2) y, por lo tanto, «una lengua hablada en la comunidad en la que vive el aprendiz» (Muñoz, 2002, p.112) y que «cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en la que se aprende» (Santos Gargallo, 1999, p.21) después del período crítico de la adquisición de la primera.

Estas ideas principales orientan la estructura de nuestro trabajo de investigación, que se divide en tres partes. Recogemos, en la primera parte, el marco teórico, que abarca desde los modelos de alfabetización de las comunidades oyentes hasta la conceptualización de la escritura en las personas sordas.

La primera parte está compuesta por tres capítulos. En el primero presentamos breve recorrido en la historia de la alfabetización de las personas oyentes en España para situar la evolución del analfabetismo y conceptualizar el término «analfabetismo funcional», que ha surgido en los últimos años. Además, expondremos las premisas generales que definen el modelo constructivista así como los procesos de asimilación de la lectura y la escritura. El segundo capítulo invita a recorrer la historia de la alfabetización de las personas sordas, en contraposición con sus iguales oyentes. Además, expondremos la realidad actual de los adultos Sordos y recogeremos algunas repercusiones del analfabetismo. En el tercer capítulo hacemos referencia al acceso de las personas sordas a la lengua escrita, a partir de las aproximaciones teóricas a los estudios de lectura y escritura.

La segunda parte de nuestro trabajo se centra en el estudio empírico y se compone de tres capítulos. En el capítulo cuarto se definen los objetivos e hipótesis directrices de nuestra investigación así como el procedimiento para la creación del curso. Hemos creído de especial relevancia detallar los trámites seguidos para la

organización de las sesiones de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, puesto que consideramos que sustenta nuestro trabajo. En este apartado se recogen también la información sobre el contexto, los participantes, la temporalización y los instrumentos y materiales empleados. Por último, se expone el proceso de traducción y transcripción de las sesiones. El quinto capítulo ofrece la taxonomía de categorías elaborada así como el programa de análisis cualitativo manejado. Los resultados obtenidos se presentan en el capítulo sexto. Cerraremos el segundo apartado, en el capítulo séptimo, confrontando los resultados con las hipótesis y preguntas de investigación planteadas. Además, brindaremos pautas y recomendaciones para la enseñanza de la lengua escrita a estudiantes Sordos. Por último, proporcionaremos algunas limitaciones encontradas en nuestra investigación, así como cuestiones abiertas que restan sin contestar.

En la tercera parte de nuestra investigación, recogida en el capítulo octavo, describiremos el proyecto europeo DEAFLLI, *The Deaf Literacy* (538.750-LLP-1-2013-1-ES- GRUNDTVIG), en el que se enmarca nuestro trabajo.

La tesis contiene el documento de referencias bibliográficas y dos anexos con información relevante y complementaria a nuestro documento. El anexo en formato papel, que puede revisarse al final de este manuscrito y el anexo en USB que puede consultarse de forma multimedia.

Desde el año 2013 que hemos trabajado en la exploración, la investigación y la intervención de la enseñanza de lengua escrita a adultos Sordos, hemos observado la problemática actual en la instrucción a personas con dificultades y carencias auditivas. Un alto número de estudiantes no alcanzan los niveles de rendimiento esperados que sus iguales oyentes, por lo que obtienen fracaso escolar en diferentes áreas educativas. Las propuestas de intervención educativa, las adaptaciones curriculares y la formación específica de docentes competentes son algunas consideraciones a tener en cuenta para paliar los altos índices de analfabetismo pero, esta cuestión va más allá de modificaciones en la institución educativa. Todavía hoy, en Cataluña, la sordera es una discapacidad invisible. Aceptar la sordera como una discapacidad visible es un fenómeno complejo que debe asumir el sistema educativo, social, político y económico de nuestro país.

Este trabajo ofrece una aportación en torno al aprendizaje de la lengua escrita. El análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje puede ser útil a los docentes para reflexionar sobre sus propios discursos y sus formas de comunicar. Asimismo, esperamos que sean válidas para la futura formación de maestros que tendrán que intervenir en el futuro en la educación de los Sordos. La adquisición de competencias en lengua escrita (LE) es la base para diferentes áreas del currículum.

CAPÍTULO I: LA ALFABETIZACIÓN DE LAS PERSONAS OYENTES. IMPLICACIONES EN EL ACCESO A LA LENGUA ESCRITA

Cuando un niño o niña accede por primera vez a la escuela podemos comprobar que llega con un bagaje de competencias, de información y de conocimiento del mundo que son conocimientos previos sobre los cuales la escuela sustenta o andamia los nuevos aprendizajes. Pero los niños y niñas sordos, lamentablemente no acostumbran a llegar a la escuela con una información y con unos conocimientos del mundo equiparables a los que poseen los oyentes de igual edad y contexto sociocultural. Eso les sitúa en desigualdad de oportunidades ante los aprendizajes escolares. (...) En la mayoría de casos, todavía sigue siendo una realidad la frase de que «mientras que los niños y niñas oyentes llegan a la escuela con un lenguaje y llegan a la escuela para aprender, la mayoría de niños y niñas sordos/as llegan a la escuela para aprender un lenguaje» (Fernández-Viader, 1993).

María del Pilar Fernández-Viader, 2005, p.106

CAPÍTULO I. LA ALFABETIZACIÓN DE LAS PERSONAS OYENTES. IMPLICACIONES EN EL ACCESO A LA LENGUA ESCRITA

1.1. Introducción

1.2. Breve historia de la alfabetización y el analfabetismo en España

1.3. El analfabetismo funcional

1.4. El dominio de la lengua escrita. La instrucción y el desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje

1.4.1. La importancia del código escrito en nuestra sociedad

1.4.2. El constructivismo como corriente psicoeducativa

1.4.3. El papel del maestro para el éxito educativo

1.4.4. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje

1.4.5. El desarrollo social y la familia

1.5. Procesos de asimilación y adquisición de la lectura y la escritura

1.5.1. La lectura

1.5.1.1. ¿Qué es leer?

1.5.1.2. Los procesos cognitivos implicados en la lectura

1.5.1.2.1. Vías de acceso al léxico

1.5.1.3. El aprendizaje de la lectura. La importancia de la conciencia fonológica

1.5.1.4. Modelos de adquisición de la lectura

1.5.2. La escritura

1.5.2.1. ¿Qué es escribir?

1.5.2.2. Los procesos cognitivos implicados en la escritura

1.5.2.3. Modelos de acceso ortográfico

1.5.2.4. El aprendizaje de la escritura. La importancia de la conciencia fonológica

1.5.2.5. Modelos de adquisición de la escritura

1.6. Síntesis del capítulo

1.1. INTRODUCCIÓN

Los conceptos de alfabetización y analfabetismo han ido evolucionando a lo largo de nuestra historia. La definición de ambos términos, *a priori*, parece una tarea sencilla, aunque se debe advertir los cambios significativos que han sufrido con el paso de los años. La lectura y la escritura siempre se han visto relacionadas implícita o explícitamente; no obstante, el interés por determinar el nivel de comprensión y uso de los mismos, han marcado diferencias en la descripción de los conceptos en los últimos años.

En la actualidad permitir que exista el analfabetismo constituye una violación de los derechos humanos, puesto que afecta al desarrollo individual, económico, social y cultural de las personas. La alfabetización es indispensable para la autonomía personal, el ejercicio de la ciudadanía y la inclusión social. Aunque hoy los datos de analfabetismo en el mundo Occidental son bajos, hasta la revolución industrial, a mediados del siglo XIX, sólo un pequeño porcentaje de la sociedad era alfabeta. Aun así, desde los últimos años se ha desarrollado un nuevo concepto, el «analfabetismo funcional», que afecta a millones de personas, no sólo en España sino en el resto del mundo.

La escuela, junto con la familia, constituye el marco de referencia de enseñanza-aprendizaje² puesto que es un instrumento de la realidad educativa que permite las situaciones didácticas e instruccionales. El maestro es el pilar básico de esta institución, responsable de guiar a los alumnos en el andamiaje del conocimiento. Las estrategias de enseñanza empleadas (E-E/A) por el docente son fundamentales para conseguir el éxito educativo.

Este capítulo se organiza en diferentes apartados. En primer lugar, realizaremos un breve recorrido en la historia para situar la evolución del analfabetismo y la alfabetización de las personas oyentes en los distintos períodos cronológicos. Asimismo, conceptualizaremos el término «analfabetismo funcional» que ha surgido en el último siglo y que cada vez cobra mayor fuerza en algunos grupos sociales. En

² En nuestra redacción, utilizaremos de forma indiferente la terminología enseñanza-aprendizaje y situación E/A.

tercer lugar, expondremos el cometido y la importancia del dominio de la lengua escrita en nuestra sociedad, considerado un derecho humano fundamental ineludible. Abordaremos el paradigma constructivista de la escuela, para ahondar en las situaciones de interactividad entre el maestro y el alumno así como en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Además, valoraremos la importancia de la familia en el proceso de evolución del alumno para una instrucción conjunta. Por último, expondremos los procesos de reconocimiento y comprensión de la palabra escrita. Finalizaremos el primer capítulo con una síntesis que recoge los postulados centrales de este paradigma teórico.

En este capítulo no se tratarán de manera exhaustiva todos los principios o fundamentos de las bases teóricas, sino que recogeremos algunas premisas básicas para el enmarque teórico de nuestra investigación. El objetivo de este capítulo es, por tanto, plantear la realidad oyente en torno a la lengua escrita desde un breve recorrido por la historia hasta la actualidad que nos sirva como modelo teórico y punto de partida en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las estrategias implicadas para, posteriormente, analizar la situación de los Sordos y los motivos o dificultades que presentan en su instrucción.

La educación y el acceso a los servicios y a la cultura se ha institucionalizado mucho en los últimos años para los oyentes y es importante valorarlo y tenerlo en cuenta ya que, para los Sordos, a día de hoy, existe marginación tanto educativa como cultural y social. Por ello, encontramos prudente hacer una comparación con respecto al sistema educativo para estudiantes oyentes y así que sirva como marco de referencia objetivo de la situación educativa actual de los Sordos.

1.2. BREVE HISTORIA DE LA ALFABETIZACIÓN Y EL ANALFABETISMO EN ESPAÑA.

A grandes rasgos, durante la historia de la humanidad, la educación se impartía mediante la oralidad, de manera que el aprendizaje se adquiría a través de la observación, la memorización y la imitación de los mentores.

Hay poca información sobre la importancia de la lectura o escritura en las sociedades antiguas. En las pasadas civilizaciones la alfabetización³ y, por lo tanto, la educación, quedaba relegada a clases sociales ricas, asociadas a la autoridad, a la política, a la religión, a las creencias o filosofías. El conocimiento era sinónimo de poder y el poder de riqueza. Como afirma Río (2005, p.20) «durante milenios el arte de escribir y leer fue monopolio exclusivo de las pequeñas élites». El porcentaje de analfabetismo era eminente, de manera que sólo un número reducido eran competentes en lectura y escritura. Se estima que en el antiguo Israel la tasa de alfabetización era de un 3%. En la Antigua Grecia, aunque en algunas ciudades-estado se establecieron escuelas públicas, las funciones de la escritura⁴ y el número de personas letradas o semi-analfabetas aumentaron paulatinamente, la sociedad intelectual era de un 10%⁵.

No se sabe, con datos precisos, los niveles de alfabetización o analfabetismo en el mundo romano. Autores como Cipolla (1970, p.38) afirman que el Imperio Romano fue «tolerablemente letrado» pero, aunque el sistema de educación era muy similar al mundo moderno, sólo la élite romana logró una educación formal completa. Se ha argumentado que las tasas de alfabetización probablemente se establecieron en torno al 20%, aunque los datos de las provincias occidentales no superaban el 5%.

³ Utilizamos el término alfabetización en el sentido amplio de enseñar a leer y a escribir, no como «ordenar alfabéticamente».

⁴ Harris en su obra *Ancient Literacy* (1991) examinó las funciones de la escritura en el mundo greco-romano y presentó una lista extensa para conocer su uso. Destacan las funciones legales y económicas, de asuntos civiles, cuestiones religiosas y quehaceres literarios.

⁵ A pesar que autores como Turner (1989) afirman taxativamente que el ciudadano griego sabía leer y escribir, estudios posteriores han demostrado que esta teoría es ajena a la mentalidad elitista del mundo griego.

En la filosofía occidental, Sócrates⁶ consideró los libros uno de los peores obstáculos para una genuina labor filosófica puesto que, afanado en los rigores de la dialéctica, los textos escritos no permitían el análisis racional, prodigando la *doxa* (u opinión infundada) y la *polimatía* (o erudición). El pensador griego no concebía la alfabetización como algo positivo para el desarrollo del individuo puesto que no facilitaba el intercambio de opiniones o la ejercitación de la memoria.

En la antigüedad, el nivel de analfabetismo era predominante. Muy pocos sabían leer y escribir por lo que la lectura en voz alta era la práctica sistemática, aunque el lector estuviera solo. El recitado era un acto colectivo, en el que el lector interpretaba las palabras a un grupo, generalmente, iletrado. De este modo, la lectura «no excluía a quienes no sabían leer, también estaba hecha para ellos» (Rodríguez, 2007, p.151). El primer testimonio de lectura silenciosa⁷ data en el siglo IV cuando San Agustín se asombró al ver a su maestro, San Ambrosio, leyendo en silencio.

En la Edad Media o Medioevo el término *literati* (letrado, en español) se aplicaba a aquellas personas que tenían nociones lectoras en latín. La literatura de la época era religiosa aunque también se utilizaba para fines científicos y jurídicos, por ello, los únicos que tenían acceso a ella eran clases sociales cultas, que delegaban a los monasterios. El resto de población, en general, eran analfabetos. Los sabios monjes eran los portadores del conocimiento, teniendo en cuenta los intereses religiosos. Los clérigos asumieron así, el rol didáctico. El concepto *alfabeta* según Rodríguez (2007):

«estaba relacionado con la habilidad de leer en latín y las implicaciones para aquellos que no sabían leer eran muy claras al quedar excluidos de la sociedad por su incultura (p.152)».

En su definición no se contemplaba la escritura puesto que se consideraba una técnica compleja y ardua reservada a los copistas⁸ cuya labor era relegada a personas cuidadosas y minuciosas, capaces de copiar con especial cuidado

⁶ El filósofo Platón (427-347 A.C.), seguidor de Sócrates y maestro de Aristóteles, recogió en su obra las preocupaciones éticas de su instructor.

⁷ La lectura en silencio se generalizó a partir del siglo XV con la invención de la imprenta.

⁸ La historia de los copistas tiene sus orígenes en Grecia y más tarde en Roma donde el señor hacía copiar a sus esclavos cualquier libro a su biblioteca particular.

empleando papel, plumas y tintas. En general, esta función pasó a manos de los centros monásticos donde monjes experimentados enseñaban y formaban a los amanuenses, desde bien pequeños, la reproducción de textos escritos. Ser copista no significaba ser lector, puesto que la interpretación del texto no estaba implícita en la reproducción.

Años más tarde, a raíz de la introducción de la lengua vernácula por la Reforma⁹, se consideraba una persona letrada a aquélla que sabía leer y escribir en su lengua nativa. Con el surgimiento de la imprenta se emprendió la difusión masiva de la información puesto que permitió la producción de las obras y, en consecuencia, el libre acceso a la lectura y a la cultura, exento de las autoridades eclesiásticas. Aunque sus efectos no fueron inmediatos, puesto que la mayoría no sabían leer ni escribir, se inició un gran camino de posibilidades. Alcoriza & Lastra (2003) insisten que el impacto cultural de la imprenta se consolidaría mediante una gestación de 80 años debido al enorme grado de analfabetismo que existía.

La lectura se mitificó como una acción cultural derivada de los movimientos reformistas. La práctica se generalizó y lo escrito se convirtió en un medio de comunicación directa. La traducción y propagación de la Biblia¹⁰ y la reproducción de panfletos y textos inició la construcción de un público lector, cautivo, resultado de los ímpetus hacia los documentos prohibidos de la censura eclesiástica. A pesar que la Iglesia Católica toleró la traducción de la *Biblia* de Emser en 1527 y de Diätenberg en 1534, para defender sus intereses y controlar la diseminación luterana, no fomentaba el desarrollo emergente de los lectores, y decidió intervenir. En la cuarta sesión del Concilio de Trento¹¹, en abril de 1556 se adoptó el *Decretum de editione et usu librorum sacrorum*:

«Este concilio ordena y decreta que las Sagradas Escrituras, especialmente la ya mencionada edición antigua y vulgata, se impriman de la manera más correcta

⁹ La historia de la Reforma protestante en España fue un movimiento religioso que se remonta a lo largo del siglo XVI debido a la influencia de las ideas humanistas de Martín Lutero y Calvino.

¹⁰ Por iniciativa del papado romano, la Biblia había sido un libro de lectura prohibida durante más de mil años, con castigo de pena de muerte.

¹¹ El Concilio de Trento (1545 - 1563) fue un concilio ecuménico de la Iglesia Católica convocado por el Papa Paulo III para responder a la Reforma protestante y fijar el dogma católico.

posible y que no será legal para nadie imprimir o hacer imprimir ningún libro sobre materias sagradas sin el nombre del autor o en el futuro venderlos o incluso poseerlos, a menos que hayan sido primero examinados y aprobados por el ordinario».

Con el fin de controlar la lectura de sus fieles, establecieron libros autorizados y reconocidos para la enseñanza de la religión católica. El auge lector ya había comenzado. La transformación social implicó el surgimiento de nuevos individuos que accedían a los textos escritos. Aun así, la alfabetización no estaba al alcance de todos; para la Iglesia, el acceso a la productividad semiótica por parte de las mujeres y clases sociales bajas, representaba una amenaza. En 1533, Enrique VIII de Inglaterra (recogido por Gilmont, 2001) realizó la siguiente diferenciación:

«Los nobles y los hidalgos podían no sólo leer, sino mandar a leer en voz alta las Escrituras en inglés para sí y para todos los que vivían bajo su techo. Bastaba con un miembro de la nobleza para autorizar el libre acceso a las Escrituras (...) estaba totalmente prohibida la lectura de la Biblia en inglés a mujeres, artesanos aprendices y oficiales, al servicio de personas de rango igual o inferior al de los pequeños propietarios, los agricultores o los peones. Quienes se situaban entre ambas categorías - de hecho los burgueses- así como las mujeres nobles podían leer para sí y para nadie más (p.342)».

Las ideas reformistas y el surgimiento de la imprenta permitieron acercar el mundo de las letras a un auditorio más amplio, como un primer paso al mundo moderno.

Las díadas asimétricas «letrado/iletrado» (o alfabetizado/analfabeto) datan en la segunda mitad del siglo XVI, anticipándose así, al término anglosajón «*literacy*» (en español, alfabetización), de finales del siglo XIX.

A finales del siglo XVIII, durante la Ilustración hubo una revolución lectora. La lectura, hasta entonces exclusiva de ciertos sectores, se extendió a nuevas clases sociales, que buscaban, en los textos, el entretenimiento, la identificación y la liberación. Las lecturas tradicionales decrecieron y se dio paso a un nuevo sentido lector, como un ejercicio personal, privado y solitario que buscaba el placer intelectual y emocional a través del texto escrito. Según Cavallo, Chartier et al. (1998) el conocimiento de la lectura apoyaba la modelación social y ofrecía al individuo espaciarse de las exigencias sociales.

Los burgueses que impulsaron esta nueva corriente del pensamiento creían que el camino hacia el bien pasaba por la lectura. A partir de este momento, el público no

leía los textos impuestos por las autoridades, sino aquello que satisfacía sus necesidades.

La doctrina revisionista de la Ilustración española alentó una nueva política educativa, dando oportunidad a una parte de la sociedad, en general, analfabeta: la mujer¹². El padre Benito Feijoo en su tratado *La defensa de las mujeres* (1778) criticó el desprecio e infravaloración de la capacidad femenina, defendiendo la competencia intelectual de las mujeres y mostrando los beneficios de la dignificación de las mismas.

La difusión de esta nueva cultura concedió la renovación cultural de las mujeres. Durante la época, a instancias de la Sociedad Económica Matrinense¹³, se crearon Escuelas Patrióticas para la enseñanza y educación de las niñas. El estado se preocupó por la ignorancia femenina y buscó soluciones para paliarla. Aunque la formación seguía siendo diferente entre niños y niñas¹⁴, la escolarización progresiva en la población infantil permitió ir abriendo nuevos horizontes en la educación de la mujer española. Según Krauss (1965):

«Todo el mundo lee en París (...) Todo el mundo - pero sobre todo las mujeres- llevan un libro en el bolso. Se lee en el coche, en el paseo, en los teatros durante el entreacto, en el café, en los baños. En las tiendas leen las mujeres, los niños, los mozos, los aprendices. Los domingos leen las personas que se sientan delante de sus casas; los lacayos leen en sus asientos, los cocheros en sus escabeles, los soldados que cumplen guardia».

Hasta el momento, y, aunque la sociedad había avanzado, los niveles de analfabetismo continuaban siendo muy altos de manera que sólo un pequeño porcentaje sabía leer y escribir. Según diversos estudios más del noventa por ciento

¹² Desde la antigüedad, la cultura patriarcal mantenía una actitud de desconfianza hacia la mujer, como seres opuestos a los hombres. Su educación se centraba en los valores internos (el desarrollo del amor, la sensibilidad, la paciencia, etc.) y en las tareas «propias de su sexo», como la cocina, los bordados y la costura.

¹³ La Real Sociedad Económica Matrinense de Amigos del País es una institución filantrópica creada por el Rey Carlos III en 1775, en Madrid, durante la época la Ilustración, cuyos objetivos eran mejorar, entre otros, la industria popular y los oficios, la enseñanza y la agricultura.

¹⁴ En España, durante la escolaridad en la época de la Ilustración, se enseñaba a los niños a leer, escribir y contar pero las niñas eran instruidas en rezos y labores.

de población mundial era analfabeta puesto que las clases sociales altas eran los únicos que podían permitirse pagar los materiales tan costosos (Río, 2005).

El término alfabetización surgió a finales del siglo XIX debido a la influencia inglesa. Las transformaciones económicas, políticas y sociales provocadas por la Revolución Industrial, supusieron el fin del Antiguo Régimen. La alfabetización se convirtió en un objetivo deseable tanto para los gobiernos como para los ciudadanos. El estado español, en su afán de progreso, advirtió el principio de derecho a la educación y la toma de conciencia de las necesidades de instrucción. En el artículo 366 de la Constitución de 1812¹⁵ (recogido por Gereña, 1989) se constató:

«Centenares de pueblos hay también en nuestras provincias, en que a duras penas se encuentra quien sepa leer, quien entienda una escritura simple de un contrato verbal, quien pueda hacer un testamento cerrado, quien sea capaz de enterarse por sí mismo de las providencias superiores, de sus títulos de propiedad, ni de las actuaciones judiciales concernientes a sus derechos privados (p.194)».

La nueva organización administrativa del país, la creación de una comisión encargada del plan de instrucción y la distribución masiva de papel y libros como elementos accesibles para todas las clases sociales, constituyeron los primeros pasos para alcanzar los niveles esperados de alfabetización, reduciendo, así, las tasas de analfabetismo.

La primera estadística con datos oficiales en España en 1841¹⁶ recoge que un 24,2% eran letrados (39,2% de los hombres y 9,2% de las mujeres); un 14,5% eran competentes en la lectura (22,1% hombres y 6,9% mujeres) y un 9,6% en la escritura (17,1% hombres y 2,2 mujeres). Los datos eran alentadores pero no suficientes si lo comparamos con la media europea. En esa misma época, el 60%

¹⁵ La Constitución de 1812 se considera el primer texto legal liberal del país en el que se elaboraron rasgos principales como la soberanía nacional, la división de poderes; el nuevo derecho a la representación; el sufragio universal masculino; la igualdad de los ciudadanos; los derechos individuales y el catolicismo como única confesión religiosa permitida.

¹⁶ El Boletín Oficial de Instrucción Pública en marzo de 1841 recogió los niveles de alfabetización de catorce provincias: Álava, Alicante, Ávila, Barcelona, Cádiz, Granada, Lérida, Logroño, Madrid, Málaga, Orense, Oviedo, Soria y Teruel. La recogida de información se dividía a dos niveles de población: personas que sabían leer y que sabían escribir. Estos datos revelan la realidad educativa donde el aprendizaje de la lectura y la escritura se diferenciaban desde el punto de vista pedagógico, tal y como se recoge en el Plan de 1825: «Para que el método de enseñanza sea uniforme y de más fácil ejecución, todas las escuelas se dividirán en dos aulas o clases separadas, si puede ser: la de leer y la de escribir; éstas se subdividirán en otras subalternas». (Art. 26).

de la población británica y el 80% de la sociedad francesa ya estaba alfabetizada. Suecia se consolidó como la primera región del planeta que alcanzaba la alfabetización plena.

A principios del siglo XX España vivió un proceso importante de alfabetización. Los datos¹⁷ demuestran que el analfabetismo en España¹⁸ representaba el 66% de la población¹⁹ (Sánchez-Redondo, 2004). El Estado invertía poco en educación: EEUU invertía el 14% de su renta nacional a la Instrucción Pública, Inglaterra el 10%, Alemania el 12%, Francia el 8% y España el 1,5% (Turín, 1967).

A principios de los años 30 se inició un proceso creciente de alfabetización y escolarización en escuelas debido a los grandes cambios que se generaron en la sociedad española y la política regeneracionista de la República. El éxito de este nuevo proceso rápido y eficaz de instrucción, consiguió bajar los índices de analfabetismo entre el 26% y el 32% . La guerra civil, la dictadura franquista, las penurias económicas y la postguerra ralentizaron este impulso durante veinte años²⁰.

En los años 60 y 70 el panorama educativo español, influido por la política instructiva internacional, realizó cambios radicales en sus sistemas educativos. En el año 1970 la Ley General de Educación (LGE)²¹, sustituyó a la centenaria Ley Moyano²² para reformar el sistema educativo anterior adaptándolo a las

¹⁷ Las cifras de analfabetismo a comienzos del siglo XX varían de unas fuentes a otras. González Fonseca (2011) afirma que los datos oscilaban el 56%. Tena Artigas (1981) sostiene que era de un 45'4%.

¹⁸ A principios del siglo XX España, Portugal, Italia, Grecia, Rusia y los países del Este obtenían los niveles de analfabetismo más elevados de Europa.

¹⁹ La desigualdad de alfabetización entre hombres y mujeres continuaba palpable. En 1910 se estima que las mujeres españolas alcanzaron el mismo nivel de alfabetización que los hombres en 1860.

²⁰ A pesar que en 1940 había un 19-23% de analfabetismo y en 1950 un 14%, la guerra y sus consecuencias por la inestabilidad política, social y económica, frenaron el proceso de alfabetización.

²¹ La Ley General de Educación (LGE) propuso un sistema educativo que constaba de cinco etapas: Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato Polivalente Unificado, Formación profesional y Educación Universitaria.

²² La Ley Moyano se constituyó en el año 1857 con el objeto de unificar las leyes educativas bajo un marco legal nacional.

necesidades de escolarización. En el año 1990 este sistema fue reemplazado por la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)²³ no sólo por las demandas sociales de la población, sino para integrar la dimensión comunitaria con la individual y a su vez, a España con la Comunidad Europea (Fernández-Viader & Yarza, 2005).

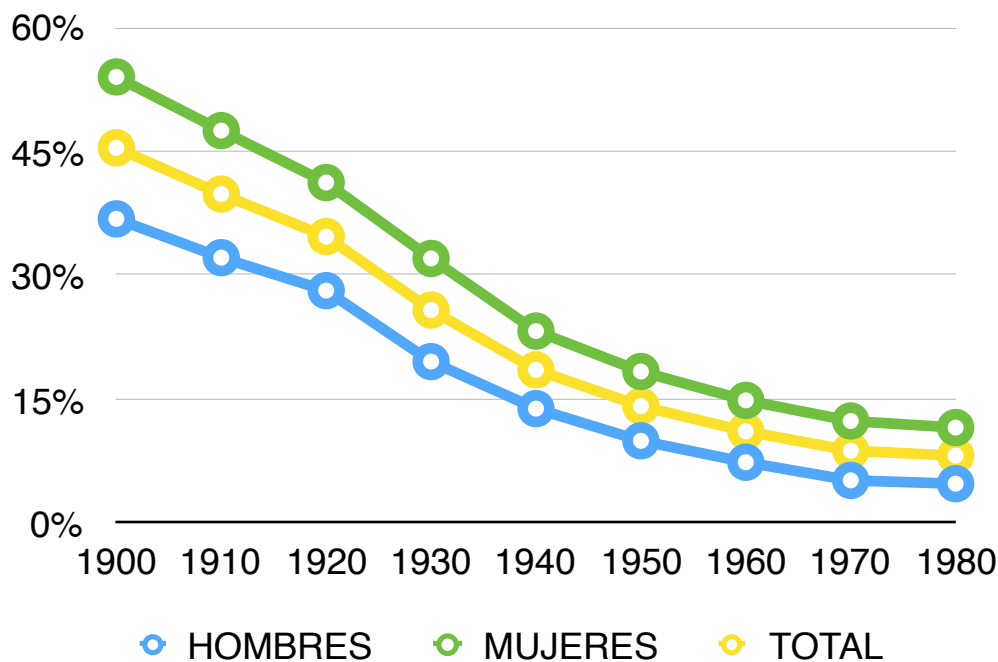
Aunque los datos de analfabetismo a lo largo del siglo XX varían de unas fuentes a otras, a continuación presentamos la Tabla 1 y la Gráfica 1, a partir de la investigación de Tena Artigas (1981) como muestra de la evolución positiva de la situación en nuestro país tanto de los hombres como de las mujeres durante el siglo pasado. Según el autor, el nivel de analfabetismo se redujo a lo largo de estos años, logrando de un 45,40% del total de la población a principios de siglo a un 8,10% a finales.

TABLA 1. EL ANALFABETISMO EN ESPAÑA (1900-1980)

AÑO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
1900	36,8%	54%	45,40%
1910	32,1%	47,5%	39,80%
1920	28,1%	41,2%	34,65%
1930	19,5%	32%	25,75%
1940	13,8%	23,2%	18,50%
1950	9,9%	18,3%	14,10%
1960	7,3%	14,8%	11,05%
1970	5,1%	12,3%	8,70%
1980	4,7%	11,5%	8,10%

Fuente: Tena Artigas, J. (1981). El analfabetismo en España, hoy. *Revista de Educación*, 268, 291-297. (modificada).

²³ A diferencia de la LGE, la LOGSE configuró el tramo previo a la escolaridad obligatoria; extendió la educación obligatoria hasta los 16 años; reconfiguró la Formación Profesional y el Bachillerato.



Gráfica 1. El analfabetismo en España (1900-1980). Fuente: Tena Artigas, J. (1981). El analfabetismo en España, hoy. *Revista de Educación*, 268, 291-297 (elaboración propia).

A partir de los años 90 se estima que el porcentaje de alfabetos era del 95%. Uno de los pilares de este nuevo período de enseñanza fue la preocupación por la educación especial, la normalización²⁴ y la ubicación de los alumnos sordos en este paradigma (véase 2.2.).

²⁴ El término *normalización*, según Fernández-Viader & Yarza (2005) alude «por primera vez a la integración de los alumnos deficientes e inadaptados para una incorporación futura a la vida social, tan plena como si fuera posible en cada caso» (p. 179).

1.3. EL ANALFABETISMO FUNCIONAL

Los últimos datos recogidos de alfabetización y, por ende, de analfabetismo en España son muy optimistas. Los porcentajes de población analfabeta se han visto drásticamente reducidos en los últimos años gracias a las reformas educativas del Estado. La Tabla 2 y la Gráfica 2 muestra el aumento de los índices de alfabetización en territorio nacional durante los últimos años²⁵ (2007-2015) según el Instituto Nacional de Estadística (INE)²⁶. Estos datos son superficiales puesto que consideran el porcentaje total de la población a partir de 15 años que pueden leer y escribir frases simples, por ende, si atendemos a la definición de alfabetización compleja, reformada y reelaborada de los últimos años, esta estadística puede verse truncada en algunos sectores sociales.

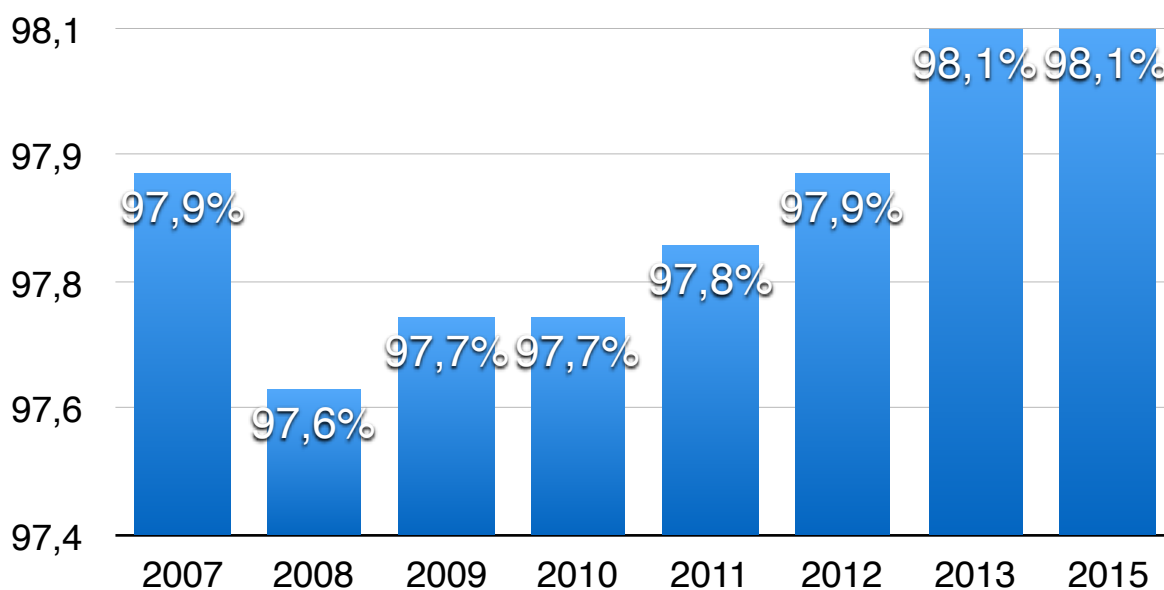
TABLA 2. LA ALFABETIZACIÓN EN ESPAÑA (2007-2015)

PAÍS	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015
ESPAÑA	97,90	97,60	97,70	97,70	97,8	97,9	98,10	98,10

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Empleo de las personas con discapacidad. [base de datos en línea] (elaboración propia).

²⁵ Los datos de 2014 no se recogen debido a la falta de información en las fuentes.

²⁶ Durante este proyecto, utilizaremos de forma indiferente la terminología Instituto Nacional de Estadística e INE.



Gráfica 2. La alfabetización en España (2007-2015). Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Empleo de las personas con discapacidad. [base de datos en línea] (elaboración propia).

La definición de alfabetización se ha ido transformando y perfeccionando a lo largo de la historia como consecuencia de las reformas y modificaciones educativas. La educación es uno de los procesos que más ha evolucionado desde el siglo pasado. A medida que se han ido implementando renovaciones y mejoras en el sistema educativo de nuestro país, han mejorado las tasas de analfabetismo y, en consecuencia, se ha ido perfilando su definición.

Actualmente, los datos de analfabetismo en España son muy bajos. En general, nuestra sociedad, tiene un dominio de la lectura y escritura a diferentes niveles. Sin embargo, tener la capacidad de escribir y leer mensajes básicos o textos simples no nos asegura el éxito en los diferentes ámbitos implicados directamente en la alfabetización. En el mundo moderno la alfabetización *per se* no es suficiente para conseguir la integración sociocultural y progresar en el mercado laboral.

Durante la primera guerra mundial, en Estados Unidos surgió el término «alfabetización funcional» al comprobar que los soldados poseían nociones de lectura y escritura pero su nivel no les permitía cumplir las funciones como soldados

efectivos. Desde la *I Conferencia de Elsinor* (Dinamarca, 1949)²⁷ la UNESCO consideró la alfabetización como un elemento esencial para el desarrollo de los individuos y del pueblo. En 1957²⁸ definió al «alfabeto» como la persona capaz de entender unas frases, expresar una idea por escrito y manejar las cuatro operaciones aritméticas de forma elemental. La definición de «alfabeto funcional» de la UNESCO es recogida por Wagner (1990):

«Se considera que una persona ha recibido una alfabetización funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las técnicas de lectura y escritura que la capacitan para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo (p.7)».

William Gray (1957) publicó una primera clasificación de los niveles de alfabetización en su obra *La enseñanza de la lectura y la escritura*, donde diferenció las bases de alfabetización y la alfabetización funcional. Para Gray (1957) las normas mínimas de alfabetización era el dominio de los quehaceres de la vida cotidiana, como leer un corto y sencillo texto o firmar con su propio nombre. Por el contrario, la alfabetización funcional era la instrucción adquirida durante tres años de educación formal que permitiría al individuo leer y escribir un texto en su lengua vernácula.

El Congreso Mundial de Ministros de Educación para la erradicación del analfabetismo, celebrado en Theresán en 1965 realizó una nueva toma de conciencia ante el peligro del analfabetismo y reconoció la necesidad de recurrir a los medios privados y públicos para su lucha. Asimismo, asentó la alfabetización funcional como «exigencia del ajuste de la educación a las necesidades de la modernización y el desarrollo, afirmándose la perspectiva de una alfabetización funcional inserta en las necesidades de las economías en expansión» (Jiménez, 2005, p.275). De este modo, en el año 1978 la UNESCO manifestó que el alfabetizado funcional debía «intervenir en todas las actividades en las cuales la alfabetización es requerida para el efectivo funcionamiento de su grupo en la

²⁷ La UNESCO convocó la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos titulada *La educación de Adultos* en Elsinor, Dinamarca, en 1949 con la representación de veintisiete países, en su mayoría, de Europa Occidental.

²⁸ En 1957 la UNESCO publicó el informe *El analfabetismo en el mundo a mediados del siglo XX*, para presentar datos estadísticos sobre el alcance del analfabetismo en diferentes países.

comunidad y también para capacitarlo en la continuidad del uso de la lectura, la escritura y el cálculo para sí mismo y para el desarrollo de la comunidad» (Medina & Gajardo, 2010, p.124). Por el contrario, el analfabeto funcional era una «persona que no puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permitan, asimismo, seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad» (Jiménez, 2005, p.276).

En el año 1987 Richard Venezky en un simposio en la Universidad de Pennsylvania, dividió la complejidad del término, afirmando que el vocablo *literacy* (en español, «alfabetización») es «(...) una de esas clases de términos autopositivos, como “libertad”, “justicia”, “felicidad” que asumimos por su contenido y cualidades necesarias y sus deseables atributos en nuestra cultura» (Venezky, 1990, p.2).

J. S. Chall en 1990 diferenció tres niveles distintos en los alcances de la alfabetización: por debajo del nivel funcional, el nivel funcional y la lectura avanzada. En España, Cascarejo (1993) determinó diferentes niveles de analfabetismo que detallamos a continuación:

1. El «analfabetismo integral» es la incapacidad absoluta para el dominio de la lectura y la escritura. En esta división puede diferenciarse el «analfabetismo de partida», el «analfabetismo de retorno» y el «analfabetismo funcional». En primer lugar, el «analfabetismo de partida» hace referencia a personas que nunca han sido instruidas o lo han sido deficientemente. En segundo lugar, el «analfabetismo de retorno» alude al sector que ha realizado alguna formación pero tiene falta de hábito en la lectura y la escritura. Por último, el «analfabetismo funcional» es la incapacidad para el uso correcto de las mismas.
2. La «alfabetización baja» posibilita a los individuos leer y escribir nombres y mensajes simples elementales y básicos.
3. La «alfabetización media» no permite a sus poseedores descifrar textos complejos pero son capaces de prestar soportes tecnológicos.
4. La «alfabetización alta» permite la lectura amplia de textos simples y complejos así como la redacción de textos escritos.

5. La «alfabetización muy alta» permite a sus concededores todo tipo de experiencias en relación a la lengua escrita.

El autor añade que entre los niveles de alfabetización baja y media cabría la inclusión de la denominada «alfabetización funcional» según la definición de Harris (1991) sobre el concepto de «*craftsman literacy*»²⁹.

La permutación de la alfabetización como un conocimiento académico a una definición relacionada con las implicaciones en el ámbito social y comunitario se desarrolló en la *IV Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos*, celebrada en París en 1985. Así, en el apartado referido a la alfabetización se recogió la importancia de dotar a la sociedad para la «inserción profesional, para la vida social y familiar y para el ejercicio activo de la ciudadanía» (UNESCO, 1985, p. 61).

En el *Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura* (Harris & Hodges, 1995) consideraron la dificultad de redactar una definición única y enumeraron treinta y ocho tipos de alfabetización haciendo referencia, entre otras, a las habilidades lectoras, los niveles de lectura y escritura, las dimensiones sociales y culturales y la extensión del término para nuevas competencias.

La incorporación de nuevos valores como la ecología, el pacifismo y la autonomía personal se desarrollaron a raíz de la *V Conferencia Internacional en Hamburgo* (1997).

El término de alfabetización funcional ha sido promovido a lo largo de los últimos años por la UNESCO para dejar a un lado la simple definición de alfabetización como «saber leer y escribir» para desarrollar nuevas inquietudes más allá de lo meramente técnico. En la actualidad, la UNESCO (2017) define la alfabetización como «un derecho humano fundamental y constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por su capacidad de transformar la vida de las personas, la

²⁹ Harris (1989) acuñó el concepto «*craftsman literacy*» para aludir al nivel medio de alfabetización que tenían algunos profesionales y militantes en el mundo romano para un uso práctico: «*By craftsman's literacy I mean not the literacy of an individual craftsman but the condition in which the majority, or a near-majority, of skilled craftsmen are literate, while women and unskilled labourers and peasants are mainly not, this being the situation which prevailed in most of the educationally more advanced regions of Europe and North America from the sixteenth to the eighteenth century*». (Harris, 1989, p.8).

alfabetización resulta esencial para el desarrollo humano y social. Tanto para las personas y las familias como para las sociedades, es un instrumento que confiere autonomía con miras a mejorar la salud, el ingreso y la relación con el mundo».

Para nosotras, la alfabetización funcional supone un proceso que permite al individuo ser competente en las funciones elementales de la lectoescritura y hacer uso de las mismas. Un alfabeto funcional tiene la habilidad de desarrollar esas competencias para la participación plena en la sociedad en todos sus ámbitos. Por el contrario, un analfabeto funcional vive al margen de las exigencias diarias, de la información, de la actualidad y de los sucesos.

En España, los resultados nos muestran que el analfabetismo es apenas inexistente pero, si atendemos a los datos de analfabetismo funcional, los porcentajes son todavía elevados en algunos sectores sociales. En el caso de los Sordos el nivel de analfabetismo se agrava puesto que la lengua escrita no es su lengua natural, sino una segunda lengua (véase capítulo II y III).

En la actualidad, el analfabetismo funcional es una violación a los derechos humanos puesto que priva a las personas del acceso a la información, a la cultura, a la educación, a la inserción social, laboral y cultural. Además, afecta al desarrollo del individuo y a la autoestima.

1.4. EL DOMINIO DE LA LENGUA ESCRITA. LA INSTRUCCIÓN Y EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Nuestra cultura está sumergida en la letra impresa ya sea en papel o virtual a través de las nuevas tecnologías emergentes. Si hasta ahora la escritura se consideraba un portento fundamental, los nuevos instrumentos de comunicación potencian aun más este fenómeno por lo que la necesidad de alfabetización es inminente. Todos los seres humanos necesitamos comunicarnos y el que es incapaz de hacerlo está marginado y excluido de nuestra sociedad.

La educación es un derecho primordial que debe ser accesible a todas las personas sin discriminación alguna. La instrucción de calidad permite a los individuos adquirir habilidades, capacidades y conocimientos necesarios para la inserción social y laboral. Según lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, la lectura y la escritura es uno de los aprendizajes clave para poner en manifiesto el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. El Estado es el responsable de generar las condiciones y los requisitos necesarios que fortalezcan políticas de enseñanza óptimas para contribuir y enriquecer la tarea de los docentes. La escuela es la entidad que cumple este propósito puesto que se considera el contexto privilegiado al que todos los alumnos deberían acceder, mediante la igualdad de oportunidades, al conocimiento.

El aprendizaje no debe limitarse a la asimilación de las competencias teóricas. El maestro se considera el «eje vertebrador de los aprendizajes» (Fernández-Viader & Pertusa, 2005, p.335) puesto que no sólo es capaz de transmitir a los alumnos el patrimonio cultural, sino que ayuda y guía a las nuevas generaciones en su proceso de andamiaje para desarrollar su capacidad de pensar, sus habilidades intelectuales y el procesamiento de la información.

El rol de la familia, considerada el primer microsistema en el que está inmerso en niño (Bronfenbrenner, 1979), junto con la escuela y la tarea docente, son los pilares fundamentales en el contexto del desarrollo del ser humano.

1.4.1. LA IMPORTANCIA DEL CÓDIGO ESCRITO EN NUESTRA SOCIEDAD

Nuestro mundo está compuesto por las letras. Las palabras giran en torno a nosotros desde la puesta de sol hasta la caída de la noche. La lectura y escritura no es sólo una actividad relacionada con los libros. Leemos y escribimos frases o textos a todas horas: el periódico de la mañana, las revistas; los mensajes de texto con amigos y familiares; el uso de las redes sociales; la revisión o redacción de nuestros correos electrónicos; las listas de la compra o las recetas de cocina; las notas que dejamos como recordatorios; la programación de la televisión, el uso de los subtítulos, entre otros.

Ser competente en la asimilación de los símbolos gráficos es un instrumento sociocultural imprescindible puesto que nos aporta información y representa un medio eficaz de comunicación (Stubbs, 1980). Si dejamos a un lado la función mecánica de la lectura y la escritura³⁰, se revela la «visión mágica de la palabra escrita» (Freire, 1991, p.7) como una vía de acceso a la cultura que nos permite una mejor identidad y autonomía personal, desarrolla la autoestima del individuo y mejora la calidad de vida de las personas.

Durante décadas la lectura y la escritura, denominada lectoescritura, se consideraron actividades que compartían el mismo proceso psicológico y la misma evolución. Estudios posteriores (Frith, 1980; Coltheart, 1984; Fernández-Viader & Pertusa, 1998) advirtieron las diferencias entre ambas y, en la actualidad, se consideran aprendizajes independientes puesto que poseen sus propios mecanismos, procesos y estrategias aunque, a su vez, se consideran aprendizajes inseparables e indispensables para lograr el proceso cognitivo deseado (Solé & Teberosky, 2001).

Entendemos la lectura como «un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una

³⁰ Utilizamos «función mecánica», para hacer referencia a la instrucción o práctica indebida que describe Paulo Freire (1991) en torno a la lectura.

propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto» (Gómez et al., 1996, p.19-20). Por otro lado, entendemos la escritura como un elemento diferencial de la lengua oral³¹, que consiste en plasmar diferentes signos gráficos sobre diversos soportes materiales con el fin de representar mensajes.

Son muchos los beneficios de la lectura y la escritura. A continuación expondremos algunos ejemplos.

La lectura como la escritura son factores esenciales en el desarrollo psicosocial de las personas puesto que suponen una vía de soledad necesaria para la tranquilidad, relajación y la reflexión personal de los individuos aunque, al mismo tiempo, nos proporciona la interacción, el contacto con el otro, la compañía y da pie a temas de conversación, a diálogos y a debates.

La lectura, tiene el poder de la empatía ya que nos permite conocer y acceder a otros puntos de vista similares o diferentes al nuestro. Nos abre nuevas vías, incrementa nuestros conocimientos sobre el mundo y nos induce nuevos saberes. Además, nos permite entender mejor nuestro mundo interior y nos incita a la reflexión y al replanteamiento sobre diferentes aspectos de la vida.

La escritura tiene una doble función; por un lado, funciones sociales, comunicativas y transaccionales y, por otro, funciones representativas. En primer lugar, se considera la escritura un «recurso mnemotético» puesto que permite que la información escrita perdure en el tiempo y no precise interrelación entre los agentes implicados. En segundo lugar, se considera un instrumento de regulación de conducta ya que, a través de ella, las normas quedan fijadas (Coulmas, 1989, recogido por Pertusa, 2002).

Además, la escritura nos posibilita expresar nuestros sentimientos, nuestras emociones y nuestros pensamientos, y nos facilita el contacto con el otro. Saber escribir supone un elemento de comunicación viral que nos acerca a los demás.

³¹ Hasta los años 70, los estudios consideraban la lengua escrita como un traspaso de la lengua oral a signos gráficos.

Ayuda, así, a la inserción social y cultural en una comunidad e incide en nuestra actividad intelectual.

Tener las destrezas necesarias para analizar o comprender con precisión aquello que se escribe, se considera un paso inicial para la conquista del derecho de la educación, la igualdad de oportunidades y la toma de conciencia. Las capacidades adquiridas con la lectura y la escritura desarrollan la autoestima del individuo, potenciando la autonomía y la iniciativa personal. El conocimiento es seguridad y la convicción infiere en la obtención de un trabajo digno y, en consecuencia, en una estabilidad económica.

Es un hecho que las facultades y aptitudes en el conocimiento de la lectura y la escritura mejora la calidad de vida de las personas.

Los beneficios de la lectura y la escritura son evidentes en todos los aspectos expuestos anteriormente pero cobran aun más valor e importancia en la interacción entre personas con códigos comunicativos distintos. Las personas Sordas y oyentes no tienen un código de comunicación común puesto que, debido al déficit auditivo, la lengua oral no suele ser de fácil adquisición para el primer grupo y, la lengua de signos, está poco extendida en el segundo. Desde los primeros testimonios que documentan la educación de las personas sordas (Itard, 1804; Lane, 1984) hasta estudios recientes, se ha considerado que la lengua escrita es un sistema de comunicación alternativo a la lengua oral para conseguir el acercamiento social y cultural entre Sordos y oyentes (Hart, 1969; Power, 1985; Streng, 1964). La lengua escrita podría constituir una herramienta fundamental, como puente comunicativo, entre dos grupos sociales que comparten y conviven en un mismo territorio pero que, a día de hoy, los separa y los distancia la comunicación. Como afirma Mario Vargas Llosa (1990):

«La literatura, en cambio, a diferencia de la ciencia y la técnica, es, ha sido y seguirá siendo, mientras exista, uno de esos denominadores comunes de la experiencia humana, gracias al cual los seres vivientes se reconocen y dialogan, no importa cuán distintas sean sus ocupaciones y designios vitales, las geografías y las circunstancias en que se hallen, e, incluso, los tiempos históricos que determinan su horizonte (...) Y nada defiende mejor al ser viviente contra la estupidez de los prejuicios, del racismo, de la xenofobia, de las orejeras pueblerinas del sectarismo religioso o político, o de los nacionalismos excluyentes, como esta comprobación incesante que aprese siempre en la gran literatura: la igualdad

esencial de hombres y mujeres de todas las geografías y la injusticia que es establecer entre ellos formas de discriminación, sujeción o explotación (p.386)».

Los avances tecnológicos se suman a este propósito. El uso de internet, las presentaciones multimedia, el fax, los mensajes instantáneos, como el uso del Messenger o el WhatsApp y las redes sociales suponen una oportunidad que facilita a las personas Sordas el acceso a la información y permite el acercamiento entre Sordos y oyentes, como un primer paso a la eliminación de las barreras comunicativas.

1.4.2. EL CONSTRUCTIVISMO COMO CORRIENTE PSICOEDUCATIVA

Numerosos estudios han intentado clarificar las diferentes posiciones y postulaciones del paradigma constructivista para establecer esta corriente psicológica (Prawat, 1999) y aunque las diversas teorías coinciden en las cuestiones epistemológicas esenciales, difieren en algunos elementos que intervienen en las situaciones de enseñanza-aprendizaje³². A continuación no ahondaremos en las diferencias significativas de esta encrucijada, puesto que pretendemos recoger las premisas básicas para el enmarque teórico de nuestra investigación. Para más información al respecto ver Coll, Martín, Mauri, Miras, Onorubia Solé & Zabala (1993) y Coll (1996, 2001).

El abanico constructivista establece una distinción entre enseñar y aprender. La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos dispares aunque, a su vez, indisociables.

El aprendizaje es una construcción activa e individual por parte del individuo. El alumno es considerado un sujeto activo responsable de su aprendizaje puesto que construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onorubia Solé & Zabala, 1993). Este enfoque pedagógico

³² Las explicaciones del desarrollo y el aprendizaje de Wallon, de Piaget, de Vigotsky, de Ausubel, de Bruner y de otros teóricos de procesamiento de la información se clasifican como teoría constructivista aunque discrepan, entre sí, en algunas ideas, enfoques y encuadres teóricos.

sostiene que el aprendizaje no es una copia o reproducción fiel de la realidad, sino un proceso interno, dinámico e interactivo que debe realizar el aprendiz a partir de sus conocimientos previos para construir el saber desde sus propios esquemas.

Según esta premisa, cuando el alumno llega a la escuela ya posee ideas, premisas o conceptos tanto escolares como vivenciales y personales. Los educadores deben partir y respetar esos esquemas de conocimiento para que los aprendices apropien los nuevos de forma significativa, es decir, estableciendo relaciones entre lo que ya conoce y lo nuevo. El aprendizaje significativo ayudará al alumno en el engranaje de todos sus conocimientos ya que no los almacenará de forma sistemática, sino que los relacionará, los asimilará y los reestructurará cognitivamente. Para que se produzca el aprendizaje significativo Ausubel (1983) sostiene que el contenido planteado por el maestro debe ser lógico. Además afirma que la ayuda del maestro al alumno es fundamental puesto que a partir de su actitud y su intencionalidad activará los conocimientos previos del estudiante. Asimismo, considera imprescindible la actitud positiva y favorable del alumno hacia el aprendizaje.

La motivación educacional supone un factor de gran relevancia en su incidencia en el aprendizaje puesto que es el interés que proyecta el alumno hacia los contenidos escolares. Según Pintrich y De Groot (en Cerezo & Casanova, 2004) en los procesos motivaciones académicos se distinguen tres categorías relevantes. En primer lugar, en la motivación se incluyen las expectativas del alumnado y, por lo tanto, sus creencias sobre su capacidad para ejecutar una tarea o aprender un nuevo conocimiento. En segundo lugar, se asocia al componente de valor y al interés que proyecta el alumno. En tercer lugar, se incluye el componente afectivo.

Numerosas investigaciones revelan que cuando un alumno confía en sus posibilidades y capacidades y tiene altas expectativas de auto-eficacia, valora en mayor grado las actividades educativas, se motiva más por el proceso de aprendizaje y logra mejores resultados académicos. Su forma de ser, de pensar o de interpretar la información así como sus actitudes, sus expectativas y sus motivaciones le ayudarán en su andamiaje.

Son muchos los factores que intervienen en este trabajo de construcción por parte del sujeto, pero destacamos los aspectos personales y emocionales (Miras, 1996) y

los socioculturales (Nuthall, 1997) puesto que es importante considerar aquellos aspectos sensitivos, afectivos y anímicos del ser humano así como los procesos mentales de los individuos organizados en entornos culturalmente distintos (Salomon, 2001).

Aunque el andamiaje individual del alumnado se considera el factor decisivo de los aprendizajes escolares, la tendencia actual de psicología educativa defiende una teoría integradora de constructivismo cognitivo y constructivismo social³³ que conduce a la noción de Comunidad de Aprendizaje (CdA). La CdA hace referencia al aprendizaje colectivo y en común que desarrollan un conjunto de personas en un mismo entorno, situación y a un mismo tiempo.

Las realidades sociales y educativas del contexto de E/A nos dan la oportunidad de tener en un mismo grupo diversos individuos que presentan diferentes habilidades, distintas experiencias y dispares conocimientos. Aun así, gracias a la participación e implicación en las actividades, a la colaboración que se establecen entre sí y a los diversos tipos y sistemas de ayuda que se prestan mutuamente, se construyen sujetos socialmente competentes (González-Tejero & Pons, 2011).

La coordinación explícita de estos dos procesos dinámicos e interactivos desde una visión cognitiva de la actividad individual de los alumnos y una visión social interaccionista de los procesos compartidos y colectivos en el aula, son el resultado del enfoque constructivista emergente.

Es importante destacar una diferencia entre el aprendizaje de los niños y los adultos ya que, mientras que los adultos construyen nuevos aprendizajes sin necesidad que se modifiquen las estructuras intelectuales, los niños, forman al mismo tiempo su inteligencia.

Si bien es cierto que el aprendiz es el responsable de su propio saber, la concepción constructivista otorga una gran relevancia a la enseñanza, y, por ende, a los docentes en el aprendizaje del alumno (Onrubia, 1993). Puesto que cada persona

³³ González-Tejero y Pons (2011) definen en su obra cuatro enfoques de constructivistas: el constructivismo radical, entorno al pensamiento de Glasersfeld; el constructivismo cognitivo que parte de la teoría piagetana; el constructivismo socio-cultural, que tiene sus orígenes en Vygotsky; y, por último, el constructivismo social, que representa el pensamiento austríaco de Luckman y Berger.

tiene características y necesidades individuales diferentes, la enseñanza se entiende como un soporte educativo ajustado que ofrece el profesor a los alumnos adoptando métodos o recursos reales, eficaces y adecuados a cada uno en su proceso de construcción del conocimiento. La enseñanza es, por lo tanto, una ayuda al proceso de aprendizaje (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onorubia Solé & Zabala, 1993). De este modo, el planteamiento curricular rompe con políticas educativas tradicionales centradas en el alumno o métodos de enseñanza basados en el docente y propone una metodología didáctica complementaria en la que el estudiante debe llevar a cabo su actividad constructiva personal pero es el maestro el que le ayudará a impulsar, a sostener y a ampliar esta actividad. La participación activa del educando y la intervención efectiva del profesor es la estrategia didáctica que debe seguirse para el éxito en la enseñanza y el aprendizaje.

El enfoque constructivista no pretende dar pautas metodológicas sobre cómo enseñar sino que propone proporcionar criterios enriquecedores para plantear modelos de currículum abiertos que contribuyan de forma efectiva y eficaz tanto a la enseñanza de los maestros como al aprendizaje de los alumnos. Según Coll (prólogo Escaño & Gil de la Serna, 1994):

«Los alumnos han de construir sus propios significados sobre los contenidos escolares con la ayuda del profesor; pero los profesores han de construir sus propias estrategias para ayudar a los alumnos (p.16)».

La escuela es el paradigma social y educativo que permite a los alumnos el acceso al saber. Es una institución social privilegiada en la que interactúan los tres pilares claves del engranaje educativo para la instrucción escolar: el alumno, el objeto de aprendizaje y el profesor. La finalidad fundamental de la educación escolar es promover y potenciar al máximo el desarrollo integral de los estudiantes a nivel intelectual, motriz, socioafectivo, moral y emocional (Goñi, 1991).

Educación significa formar cognitivamente o académicamente a los alumnos, aunque también perseguir objetivos sociales basados en valores, normas o actitudes como miembros activos y participativos en la sociedad en la que están inmersos. Según la concepción constructivista, la escuela y el aula son los contextos clave que hacen accesible la práctica educativa específica así como los conocimientos sociales y culturales imprescindibles para el desarrollo personal.

La escuela es el ámbito privilegiado por excelencia donde los educandos aprenden diferentes áreas de conocimiento, cultura y saber humano. Matemáticas, historia, literatura, arte, tecnología, lengua o educación física son algunas temáticas que guían y orientan las intenciones educativas curriculares que se transmiten de generación en generación en las aulas. El sistema educativo pretende asegurar unos objetivos curriculares básicos para que los alumnos consigan el logro académico. Aun así, la escuela va más allá del mero aprendizaje teórico. Uno de los grandes objetivos de la educación, es preparar socialmente al alumno para que pueda integrarse en la comunidad cultural en la que está inmerso y desenvolverse con éxito. La escuela debe velar por la inserción de los niños en la sociedad como personas adultas responsables.

1.4.3. EL PAPEL DEL MAESTRO PARA EL ÉXITO EDUCATIVO

Desde la perspectiva constructivista, el maestro adquiere un papel fundamental en las situaciones didácticas. Si la enseñanza se considera una ayuda al proceso de aprendizaje del alumno, el profesor es el responsable de crear ajustes en el procedimiento constructivo para conseguir una educación eficaz, actuando como mediador entre el alumno y los contenidos de aprendizaje. La práctica pedagógica es, por lo tanto, la guía fundamental en la construcción de significados.

Cuando una persona llega a la escuela, en general, parte de unos conocimientos y unos referentes vivenciales. El individuo sólo será capaz de aprender y evolucionar cuando al recibir un contenido objeto de E/A, elabore una representación personal y particular a partir de sus conocimientos previos. Las ideas que tiene el alumno antes del aprendizaje de un nuevo contenido, que no siempre se corresponden con la del profesor, le facilitará la construcción de nuevos significados. Algunos autores como Ausubel (1983) postulan que el verdadero reto docente es descubrir los conocimientos previos que tienen los alumnos para enseñarlos con consecuencia. Establecer lo que el alumno ya conoce y el nuevo objeto de conocimiento ayudará a los estudiantes en el aprendizaje significativo puesto que podrán establecer relaciones de la información, seleccionando, adaptando, transformando,

reorganizando y reestructurando los conocimientos para construir progresivamente sus esquemas.

Según las condiciones constructivistas para que la enseñanza sea eficaz, el maestro debe considerar el nivel de punto de partida así como los significados y los sentidos previos que disponen los alumnos respecto a un contenido para provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos conocimientos y los modifiquen en la dirección educativa deseada. El apoyo intelectual y emocional de los docentes así como los instrumentos metodológicos posibilitará a los alumnos superar los retos abordables que les plantea las diferentes situaciones instruccionales. Según Coll (prólogo Escaño & Gil de la Serna, 1994):

«La ayuda que el profesor ha de prestar al alumno puede, y probablemente debe, adoptar múltiples formas en función del propio proceso constructivo, del nivel en que éste se encuentre, de lo que ya conoce y de lo que desconoce, de las dificultades que encuentra, de su actitud ante la tarea y de una multitud de factores a los que difícilmente puede hacerse justicia prescribiendo unos cuantos procedimientos más o menos estandarizados de actuación didáctica (p.13)».

Cada aprendiz tiene un proceso de construcción individual que determina su propia dinámica y tiempo, por ello, es preciso que se respete y considere el *tempo* de cada alumno. El sujeto tiene la capacidad de construir a lo largo de su desarrollo estructuras cada vez más complejas y significativas que le permiten comprender y conceptualizar la realidad, a partir de estructuras simples.

El profesor y los alumnos son los individuos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las interacciones³⁴ que se establecen entre ellos permiten ajustar las posibilidades en la construcción de significados de los aprendices pero, según los intereses constructivistas las relaciones en el aula no deben ser exclusivas del profesor con el alumno, sino que éste también debe compartir conocimientos y ayudas con sus compañeros. Las relaciones entre iguales cobran gran importancia en las orientaciones didácticas puesto que permiten el trabajo cooperativo, la realización conjunta de tareas, la confrontación de diferentes puntos de vista y las relaciones de tipo tutorial en las que un compañero asume el rol de

³⁴ Entendemos interacciones como «articulación de las actuaciones del profesor y los alumnos en torno a una tarea o un contenido determinado» (Coll, 1981, p.10).

maestro para explicar, de una forma cercana y amena, el contenido objeto de estudio.

Estas diferentes ayudas ajustadas que acabamos de constatar (la consideración del nivel de los alumnos, la creación de retos abordables a partir de los conocimientos previos y la realización de tareas conjuntas) se encuentran reflejadas en los planteamientos de Vygotski (1956). Este autor propone una visión sociocultural que defiende la importancia de la relación e interacción con otras personas como origen del aprendizaje y del desarrollo. Según las teorías vygotskianas el equilibrio cognitivo es algo intrasujeto mientras que la zona de desarrollo próximo se crea intersujetos, y, por lo tanto, en la interacción sociocultural.

La zona de desarrollo próximo (ZDP) se define como la distancia que hay entre el nivel de resolución que alcanza un alumno cuando realiza una tarea por sí solo y el nivel que puede llegar a alcanzar con la ayuda de un compañero más competente que el en esa tarea, ya sea un adulto o un igual (Vygotski, 1979). De este modo, la ZDP es el lugar donde se desencadena la construcción, la modificación, el enriquecimiento y la diversificación de los esquemas de conocimiento gracias a la ayuda de otro (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onorubia Solé & Zabala, 1993).

Para que la ayuda del profesor y el proceso de asimilación de conocimientos sean efectivos, el maestro deberá trabajar en la ZDP para potenciar el aprendizaje significativo. Según Coll, Martín, Mauri, Miras, Onorubia Solé & Zabala (1993):

«Podemos afirmar, por tanto, que ofrecer una ayuda ajustada al aprendizaje escolar supone crear ZDP y ofrecer asistencia y apoyos en ellas, para que, a través de esa participación y gracias a esos apoyos, los alumnos puedan ir modificando en la propia actividad conjunta sus esquemas de conocimiento y sus significados y sentidos, y puedan ir adquiriendo más posibilidades de actuación autónoma y uso independiente de tales esquemas ante situaciones y tareas nuevas, cada vez más complejas (p.6)».

La figura del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje concede una gran importancia en las situaciones didácticas. La dirección y la ayuda del maestro es el primer paso para la construcción de conocimientos que realiza el alumno.

El maestro no sólo debe tener la formación y los conocimientos necesarios para la práctica educativa, sino también las creencias y actitudes necesarias para el compromiso moral de su profesión. El comportamiento práctico del profesor, la

capacidad permanente de autocrítica, la formación continua, la sensibilización y el contraste de sus experiencias con otros profesionales, son algunas mejoras de la conducta profesional que influyen en la instrucción de calidad.

Estudios contemporáneos (Lozano, 2006) plantean que las prácticas docentes en la actualidad deben estar acorde a las exigencias del mundo moderno, por lo que debemos capacitar a los estudiantes en el autoaprendizaje, en el manejo efectivo de las nuevas tecnologías, en el empleo de las habilidades comunicativas y en la mentalidad de cooperación mutua. Se considera a los docentes profesionales polifacéticos que deben trabajar en el área verbal, creativa, emocional y crítica para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado. El maestro adquiere así el rol de comunicador puesto que es el transmisor activo de la información en la interacción con el alumnado. La capacidad del empleo de la pregunta, la construcción de argumentos, los criterios de evaluación y la motivación son algunos fundamentos que debe tener en cuenta el maestro como punto de partida en sus sesiones didácticas. Asimismo, el profesor asume el papel de actor en el proceso de la expresión docente para conseguir la atención constante de sus educandos.

En los procesos socializadores del ser humano, el profesor debe ser capaz de mediar en la diversidad y la homogeneidad de los grupos de alumnos en el contexto educativo. Además, actuar como buenos asesores, tutores y mentores brindando valiosas herramientas de comprensión educativa, facilitará el logro del éxito académico.

Por último, teniendo en cuenta la realidad contextual en la que vivimos, el profesor debe ser el responsable de diseñar ambientes de aprendizajes significativos que logren fomentar el espíritu creativo de los alumnos y el manejo tecnológico.

El rol polifacético de debe adoptar el maestro así como las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el aula serán el primer paso para el éxito educativo.

1.4.4. LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los modelos pedagógicos tradicionales se caracterizaron por el uso de procesos repetitivos en la transmisión de conocimientos. Los profesores de escuelas contemporáneas deben dejar a un lado los recursos didácticos clásicos de pizarra y tiza para crear y adoptar diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayuden a los alumnos en la construcción del conocimiento. Estos recursos deben atender a las necesidades individuales de cada grupo social debido a la heterogeneidad de los educandos. Tener en cuenta estas diferencias individuales, la interacción entre el profesor y el alumno, las características de los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales son algunas cuestiones decisivas tanto en el aprendizaje del alumno como en la motivación que éste tendrá en la actividad a realizar (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 1994).

Analizar y tener en consideración cómo los maestros utilizan diferentes procedimientos para que los alumnos realicen una determinada tarea o construyan su saber, es decisivo para reflexionar y mejorar las situaciones didácticas actuales así como para la formación de futuros docentes implicados en su meta de enseñanza.

El término «estrategia» procede de la etimología griega (*stratós* = ejército; *ago* = hago, dirijo) y se utilizaba para hacer referencia al arte de dirigir ejércitos. La actividad del estratega consistía, por lo tanto, en liderar, conducir y controlar operaciones militares a partir de diferentes técnicas o tácticas para alcanzar la victoria en la batalla. Es importante recalcar la diferenciación entre «técnica» y «estrategia» puesto que la primera puede ser utilizada sin que sea necesario un propósito, en cambio, la segunda siempre es intencional. La diferenciación radica, por lo tanto, en el objetivo que persiguen.

Entendemos las estrategias de enseñanza como los procesos que lleva a cabo el maestro de forma intencionada y consciente en sus sesiones didácticas para facilitar y promover los aprendizajes significativos en los alumnos, que son la razón de ser de la finalidad educadora. Estos procedimientos intencionales y deliberados no pueden reducirse a rutinas tradicionales automatizadas sino que deben ir más allá

para facilitar la adquisición, el almacenamiento o la construcción de la información. Los instrumentos, los métodos y las técnicas son los procedimientos que el maestro diseña y emplea para avanzar en el aprendizaje sistemático del alumnado, se consideran de vital importancia pues constituyen recursos eficaces para guiar la práctica educativa, contribuir al desarrollo de las competencias y lograr los objetivos esperados. Las estrategias de aprendizaje son las actividades y procesos mentales que realizan los alumnos para adquirir el conocimiento. La enseñanza y el aprendizaje no son elementos aislados, sino que suponen un proceso complementario significativo que se deberá utilizar sistemáticamente para lograr los objetivos definidos en los alumnos.

Diversos autores han demostrado en sus investigaciones que el uso de diferentes estrategias como apoyo en la dinámica de la enseñanza son efectivos y favorecen el logro educativo (Mayer, 1984, 1989; West, Farmer & Wolff, 1991, entre otros). Para nosotras, las estrategias pedagógicas son la base fundamental de la enseñanza que guiarán a los alumnos en el andamiaje del conocimiento y el aprendizaje significativo.

A continuación detallaremos algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje (E-E/A) que pueden ser útiles en las situaciones didácticas.

Parra (2003) afirma que las estrategias utilizadas por el maestro deben reunir unas características básicas para que sean efectivas. Según la autora, el maestro debe ser consciente y conocedor de las estrategias de instrucción para saber con exactitud cuándo, cómo y a quién quiere aplicarlas dependiendo del objetivo que desee lograr en cada momento concreto de la situación didáctica. La posibilidad de generar y controlar las estrategias, así como la responsabilidad y su dominio son la clave para lograr el éxito instructivo. Es necesario que los docentes conozcan plenamente estas técnicas para emplearlas de la manera adecuada teniendo en cuenta las características y las necesidades de los estudiantes.

Las estrategias dadas por los maestros no deben ser un enigma en el aula; los alumnos también deben ser conocedores de las mismas. Ser conscientes de su validez y utilidad los hará más partícipe del contenido de E/A. De este modo, debe

haber una conexión y una reciprocidad entre la estrategia utilizada por el maestro y la percepción del estudiante.

Asimismo, las estrategias deben ser funcionales y significativas para que incrementen el rendimiento de las tareas previstas en el alumnado. La instrucción clara y directa, así como el uso de materiales bien elaborados y adaptados a las necesidades de los alumnos, generará una instrucción eficaz de éxito.

Existen diversas taxonomías para clasificar las estrategias de enseñanza en el aula. Siguiendo a Díaz-Barriga & Hernández (1999) y Díaz-Barriga (2010) a continuación presentaremos algunas estrategias seleccionadas atendiendo a diferentes clasificaciones: el tipo de estrategia de enseñanza, el momento de uso y presentación en la secuencia didáctica o el proceso cognitivo que incide en la estrategia.

En la primera clasificación, se recogen las principales estrategias de enseñanza según el tipo. Los objetivos o propósitos de aprendizaje; los resúmenes; las ilustraciones; los organizadores previos; las preguntas; las pistas tipográficas y discursivas; las analogías; los mapas conceptuales y redes semánticas así como el uso de estructuras textuales son algunos procedimientos o recursos que el maestro puede utilizar en la impartición de sus sesiones.

Los objetivos o propósitos de aprendizaje son establecidos por los docentes a partir de la planificación de las sesiones, las actividades y los aprendizajes. Sirven como guía para el maestro en la distribución de conocimiento y tiempo y, a su vez, son indispensables para los alumnos puesto que les ayuda a contextualizar sus aprendizajes, genera expectativas y motivación. Los organizadores previos son las informaciones que ofrece el maestro como soporte introductorio y contextual para activar el puente comunicativo entre lo que el alumno ya sabe y lo que debe aprender.

Los resúmenes son síntesis de la información relevante que enfatiza los principios, los conceptos clave y los términos. Son de ayuda para los educandos puesto que les contribuye a destacar los contenidos relevantes y les facilita el recuerdo. Las pistas tipográficas mantienen la atención y el interés y detectan la información principal. Asimismo, las ilustraciones son representaciones visuales que les ayuda a

sintetizar la información y a fomentar la codificación visual. A este propósito se suman los mapas conceptuales y las redes semánticas.

Las analogías son procedimientos que permiten al maestro la comparación entre dos objetos o conceptos, uno conocido y otro desconocido, semejantes para fomentar la creatividad del alumnado y trasladar lo ya conocido a otros ámbitos.

Las preguntas logran mantener la atención de los alumnos, permiten la práctica, la retención y obtención de información, fomentan la independencia y autonomía del aprendizaje y permiten la participación activa en el aula. Las preguntas constituyen cuestionamientos para desarrollar el pensamiento crítico y lógico de los alumnos. El docente puede propiciar situaciones para que los alumnos duden y debatan sobre diferentes elementos, con el fin de indagar en conocimientos previos, en profundizar un tema, estimular nuevas maneras de pensar o potenciar el aprendizaje. Las preguntas pueden ser simples o complejas teniendo en cuenta los objetivos que el maestro persiga.

El arte de preguntar es una estrategia didáctica que ha sido tomada en consideración a lo largo de las investigaciones educativas. Taba (1964) sostenía que «la forma de hacer preguntas es, como mucho, el acto docente que, por sí solo, puede influir más poderosamente en todo el aprendizaje». Para Dewey (2007) la pregunta es la esencia de la misma enseñanza. Muchos autores han elaborado clasificaciones en torno a las preguntas. En este sentido, Tough (1979) diferenció las preguntas de información, las de orientación, las de facilitación (que incluyen las de completación y comprobación) y las de estructuración. Richards & Lockhart (1998) distinguieron las preguntas procedimentales, las convergentes y las divergentes. Paul & Elder (1997) actualizaron la propuesta socrática y recogieron seis tipos de preguntas para el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado: preguntas conceptuales aclaratorias; preguntas para comprobar conjeturas o supuestos; preguntas que exploran razones y evidencias; preguntas sobre puntos de vista y perspectivas; preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias y preguntas sobre las preguntas³⁵. Forero (2014) en su investigación recoge 18 tipos de

³⁵ Para información véase EDUTEKA, en relación a los siguientes artículos originales: • Enseñanza Socrática (Socratic Teaching); Paul, R. and Elder, L., abril de 1997. Fundación para el Pensamiento Crítico.

preguntas dependiendo de la función del lenguaje que cumplen. A continuación exponemos los tipos de preguntas según la clasificación de Forero (2014) en la Tabla 3.

TABLA 3. Clasificación de los tipos de preguntas según su función del lenguaje

Proceso cognitivo	Finalidad	Tipo de estrategia
Activación de conocimientos previos	Conocer lo que saben los alumnos y utilizarlo como base para promover nuevos aprendizajes	Objetivos o propósitos Preinterrogantes
Generación de expectativas	Esclarecer las intenciones educativas para dar valor funcional a los aprendizajes	Actividad generadora de información previa
Orientar y mantener la atención	Focalizar la atención de los aprendices durante la sesión	Preguntas insertadas Ilustraciones Pistas o claves tipográficas o discursivas
Promover una organización adecuada	Permiten dar mayor contexto organizativo a los nuevos conocimientos	Mapas conceptuales Redes semánticas Resúmenes
Potenciar el enlace entre los conocimientos previos y la información que se ha de aprender	Promueven la conexión externa (Mayer 1984)	Organizadores previos Analogías

Fuente: Forero, A. (2014). El uso de las preguntas por parte del docente en la clase de matemáticas y sus defectos en las respuestas y conversaciones de los niños. Tesis doctoral (elaboración propia).

Las estrategias empleadas por el maestro pueden utilizarse a lo largo de la situación didáctica antes, durante o después del contenido de trabajo. El momento de uso y presentación de las estrategias también cobran vital importancia ya que marcan la intencionalidad del instructor. Estas estrategias se recogen en la segunda clasificación.

Las estrategias preinstruccionales sirven para preparar, acondicionar y alertar a los estudiantes activando los conocimientos y experiencias previas. Por su parte, las estrategias coinstruccionales, que se utilizan durante el transcurso del contenido curricular específico, apoyan los conocimientos que se están impartiendo. Por último, las estrategias posinstruccionales permiten al alumno realizar una visión sintética e integradora del contenido ya explicado. Los recursos señalados en el párrafo anterior también pueden clasificarse en este cometido, tal y como esquematizamos en la Tabla 4.

TABLA 4. Estrategias de enseñanza según el momento de uso y presentación

Funciones	Tipo de preguntas
Cognitiva	Preguntas anticipatorias Preguntas de contratación Preguntas de justificación Preguntas sobre procedimientos
Informativa	Preguntas informativas
Continuidad	Preguntas de continuidad
Regulativa o interactiva	Preguntas compromisarias Preguntas de invitación Preguntas de organización
Imaginativa	Preguntas imaginativas
Expresiva-emocional	Preguntas sobre los estados afectivos
Comunicativa	Preguntas de completud Preguntas aclaratorias
Evaluativa	Preguntas de comprobación de la acción Preguntas de verificación del entendimiento Preguntas parasitas o rutinarias
Metacomunicativa	Preguntas sobre la comunicación
Metacognitiva	Preguntas sobre pensamiento

Fuente: Díaz-Barriga, F. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Editorial McGraw-Hill (elaboración propia).

Las estrategias elicitán los procesos cognitivos para promover el aprendizaje de los alumnos. Diversos autores consideran que la clasificación de las mismas debe

atender al tipo de intención que el maestro pretende en el momento de su uso (Cooper, 1990; Díaz Barriga, 1993; Kiewra, 1991; Mayer, 1984; West, Farmer & Wolff, 1991). Según estos autores, los maestros son capaces de activar conocimientos previos, esclarecerlos o generar nuevos atendiendo a los procesos cognitivos. La activación de conocimientos previos, la generación de expectativas apropiadas; orientar y mantener la atención del alumnado; promover una organización adecuada, así como mediar y potenciar el enlace entre las ideas previas y los conocimientos objetos de estudio, se consideran la base para desarrollar el proceso cognitivo elicitado. A continuación esquematizamos esta clasificación en la Tabla 5.

TABLA 5. Estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo

Momento de uso y presentación de las estrategias	Finalidad	Tipo de estrategia
Estrategias preinstruccionales	Preparar y alertar a los estudiantes para activar los conocimientos y experiencias previas	Objetivos y propósitos de aprendizaje Organizador previo
Estrategias coinstruccionales	Apoyar la enseñanza para detectar la información principal, conceptualización, interrelación o modificación de contenidos. Mantener la atención y motivación del alumnado	Ilustraciones Redes semánticas Mapas conceptuales Analogías
Estrategias posinstruccionales	Permitir la visión sintética, integradora o crítica del alumnado	Pospreguntas intercaladas Resúmenes finales Mapas conceptuales

Fuente: Díaz-Barriga, F. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Editorial McGraw-Hill (elaboración propia).

Estudios recientes realizan un catálogo de estrategias que contribuirán a enriquecer la formación de los alumnos. En su clasificación, Pimienta (2012), diferencia cuatro tipos de instrumentos que puede utilizar el profesor para el desarrollo de las

secuencias didácticas: las estrategias para indagar sobre los conocimientos previos; las estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información; las estrategias grupales y las metodologías activas para contribuir al desarrollo de competencias.

En primer lugar, para lograr el aprendizaje significativo a partir de los puentes cognitivos vygoskianos, es necesario relacionar los nuevos conocimientos con los ya existentes. La lluvia de ideas o *Brainstorming*³⁶ y las preguntas (preguntas guía, literales, exploratorias, SQA³⁷ y RA-P-RP³⁸) son los puntos de partida en la secuencia de los alcances esperados.

En segundo lugar, el maestro debe hacer uso de distintas estrategias que promuevan la comprensión a partir de la organización de la información que permita al alumno recordarla. Los cuadros sinópticos, los cuadros comparativos, el matriz de clasificación, el matriz de inducción, la técnica heurística de UVE de Gowin³⁹, la correlación y la analogía, permite a los alumnos organizar, distribuir y clasificar la información de un modo visual, así como establecer las semejanzas y diferencias de elementos o situaciones concretas. Los diagramas y los mapas cognitivos, los QQQ⁴⁰, el resumen, la síntesis y el ensayo, también se suman a este propósito.

En tercer lugar, las estrategias grupales como el debate, el simposio, la mesa redonda, el foro, el seminario o los talleres permiten la expresión de puntos de vista divergentes y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

³⁶ La lluvia de ideas o *Brainstorming* es una estrategia grupal que permite al docente indagar y obtener información acerca de un tema determinado. Se inicia a partir de una pregunta central que realiza el maestro sobre un aspecto y los alumnos deben participar expresando ideas y opiniones.

³⁷ El SQA (Ongle, 1986) permite al docente motivar al estudio primero, indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para después cuestionarse acerca de lo que desea aprender y, finalmente, verificar lo que ha aprendido. Responde a la estructura qué sé, qué quiero saber, qué aprendí.

³⁸ RA-P-RP Esta estrategia permite construir significados en tres momentos representados por una pregunta, una respuesta anterior o anticipada y una respuesta posterior. Se rige bajo la estructura respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior.

³⁹ La técnica heurística de UVE de Gowin es una estrategia que sirve para adquirir conocimiento sobre el propio conocimiento y sobre cómo éste se construye y utiliza.

⁴⁰ Qué veo, qué no veo, qué infiero.

Por último, las metodologías activas para contribuir al desarrollo de competencias inciden en las habilidades, destrezas, capacidades y conocimientos del alumnado. En esta clasificación destacamos el aprendizaje basado en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) puesto que han adquirido un papel relevante en el aula en la última década.

1.4.5. EL DESARROLLO SOCIAL Y LA FAMILIA

Como hemos comentado en los subcapítulos anteriores, la escuela es el contexto por excelencia que asegura la asimilación de los contenidos curriculares. El maestro es el responsable de proporcionar los conocimientos para asegurar el aprendizaje significativo y el desarrollo cognitivo a los alumnos, considerados sujetos activos responsables de su propio aprendizaje. Aun así, aunque se otorga un papel fundamental a estos tres pilares, la familia se considera el primer microsistema en el que está inmerso el niño (Bronfenbrenner, 1986).

Es evidente la importancia de la participación de la familia en la educación de los niños. La alfabetización del niño, desde su nacimiento, se desarrolla gracias a las intercambios que tiene en casa. Las primeras nanas, los cuentos, las interacciones, las conversaciones o los momentos de juego facilitan la estructuración del lenguaje y la adquisición de los conocimientos previos. Es importante que los padres sepan estimular a sus hijos y favorezcan el acceso a la información. De este modo, cuando el niño llegue a la escuela podrá construir, gracias a la ayuda del maestro, el aprendizaje significativo.

Aun así, el papel de la familia no debe detenerse en el momento en el que el niño ingrese en la escuela, sino que debe continuar a lo largo de toda su escolarización. La participación de los padres con la escuela y, por lo tanto, el proceso educativo en común, es imprescindible para el pleno desarrollo formal y personal de las personas. La colaboración entre docentes y familiares hará efectiva la educación fuera y dentro del aula.

1.5. PROCESOS DE ASIMILACIÓN Y ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La adquisición y dominio de la lectura y la escritura es un proceso lento y complejo puesto que requiere desarrollar múltiples capacidades cognitivas, metacognitivas y lingüísticas. En esta evolución intervienen varios procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición y la capacidad inferencial, entre otros (Montealegre & Forero, 2006).

El niño oyente, desde su nacimiento, obtiene diferentes estímulos auditivos que le permite estar en contacto directo con la palabra. Las primeras nanas, las interacciones de sus padres, el interés de la familia, la narración de cuentos y otros factores externos (televisión, radio, etc.) hace que estén inmersos en el poder de la lengua oral y en el mundo de las letras. La comunicación compartida con los padres es fundamental en los primeros años de vida puesto que facilitará el desarrollo psicolingüístico y cognitivo del sujeto, de forma precedente a la enseñanza sistemática de la lengua escrita. Este proceso de conocimientos previos facilitará la adquisición, la comprensión y el posterior dominio de la lengua escrita. Tras las bases adquiridas en casa, el aprendizaje formal de la lengua escrita se inicia en la escuela que desarrollará los métodos pedagógicos más adecuados para su adquisición. Uno de los propósitos fundamentales durante la etapa obligatoria es dirigir el dominio de la lectura y la escritura en los educandos. Resaltamos de nuevo la importancia de las estrategias de maestros y docentes para este cometido.

Como hemos explicado en apartados anteriores, la familia junto con el equipo docente son los ejes fundamentales de la enseñanza conjunta en el proceso de andamiaje lectoescritor del niño, pero debe ser él, el responsable de su aprendizaje significativo. Teberosky afirma (1982):

«Los niños no esperan a ir a la escuela para desarrollar sus propios conceptos sobre el lenguaje escrito. Sin embargo, la escuela tiene una responsabilidad importante respecto a la continuidad del proceso (p.161)».

Aunque la lengua escrita es un aprendizaje posterior a la lengua oral puesto que implica una simbolización de la misma (Cervera & Toro, 1980) es fundamental que

los niños tengan contacto con ella desde edades tempranas para favorecer el proceso de asimilación y crear estímulos positivos. Mostrar libros a los niños desde bien pequeños o juguetes didácticos que incluyan palabras pueden ayudar a este cometido.

A medida que el niño oyente crece obtiene el dominio de la lengua oral. Según diversos autores los niños tienen dos etapas principales en el desarrollo del lenguaje, la etapa pre-lingüística⁴¹ y la etapa lingüística⁴², de manera que durante sus primeros años de vida desarrollan la capacidad de comprensión y de expresión⁴³ (Lenneberg, 1967; Brown & Frazer, 1964; Bateson, 1975; Stampe e Ingram, 1976; Einsenson, 1979; Bruner, 1976, entre otros, citados por Castañeda, 1999). De este modo, cuando un niño oyente inicia el proceso de instrucción de la lectura y la escritura puesto que ya domina la lengua oral y ha adquirido las habilidades fonológicas y semánticas necesarias, sólo debe aprender a cotejar los códigos ortográficos y saber relacionarlos con los conocimientos ya asimilados.

Son muchas las teorías y aportaciones sobre los procesos de asimilación, adquisición y dominio de la palabra escrita pero a continuación plantearemos un modelo teórico para ejemplificar cómo se desarrolla la habilidad del dominio de la lengua escrita por parte de los sujetos sin discapacidades ni dificultades añadidas.

Según Vigotsky (1931, 1995a) el aprendizaje del lenguaje escrito consiste en la asimilación y dominio de un sistema determinado de símbolos y signos que supondrán cruciales en el desarrollo del niño. Este proceso se inicia con una serie de gestos de escritura en el aire como los primeros garabatos y dibujos o el juego simbólico que desarrollan la capacidad de la representación simbólica y, por lo tanto, estructuran las bases cognitivas necesarias para la asimilación del lenguaje escrito. Luria (1987) estudia la existencia de los procesos previos en la asimilación de la

⁴¹ La etapa pre-lingüística se desarrolla desde el nacimiento hasta los 10 o 12 meses de edad en la que el bebé realiza balbuceos y expresiones bucofonatorias sin valor comunicativo.

⁴² La etapa lingüística comprende desde los 10 o 12 meses de edad hasta los 12 o 18 meses en la que el niño otorga propósito comunicativo en la expresión de sus primeras palabras.

⁴³ Cabe señalar que el desarrollo de la capacidad de comprensión se anticipa al de la expresión.

escritura alfabética y determina, del mismo modo que su antecesor, que las representaciones gráficas primitivas son la base del proceso de asimilación de la lengua escrita. De esta manera, los niños, gracias al estímulo de los padres y la familia, irán desarrollando el proceso cognitivo a partir de marcas y evidencias previas de escritura simbólica. Poco a poco, irán dotando a esos símbolos significados para obtener relación entre la realidad pronunciada y la escrita.

Los estudios realizada por Ferreiro & Teberosky (1979) y Teberosky (1982) establecen que los niños desarrollan diferentes niveles y fases en la asimilación de la lengua escrita. En primer lugar, tras la etapa de escritura indiferenciada⁴⁴, los niños constituyen la hipótesis de cantidad, que les permite discriminar y agrupar las grafías para establecer que la escritura está constituida por diferentes partes. En segundo lugar, alcanzan la hipótesis silábica que les ayuda a relacionar la escritura con la pauta sonora, asociando el lenguaje escrito al oral. La comprensión de ambas hipótesis les garantizará la evidencia de la conciencia fonológica en la etapa silábico-alfabética y, posteriormente, alfabética, puesto que serán capaces de reconocer la correspondencia alfabética a cada sonido de la palabra, tanto consonantes como vocales, aunque deberán aprender la ortografía correcta. Según las autoras, la competencia lingüística y el conocimiento del sujeto sobre el lenguaje son cruciales en el desarrollo de la lectura y la escritura.

A propósito de estos resultados, son muchas las investigaciones que atribuyen el éxito del proceso de adquisición de la lengua escrita al desarrollo psicolingüístico y cognitivo de los niños alcanzado de forma previa a la educación formal (Sawyer, 1992; Compton, 2000; Kamii & Maning, 2002; Bravo, 2003; Cardoso-Martins & Pennington, 2004). Diversos autores concluyen que el desarrollo del análisis fonológico es fundamental antes y durante del aprendizaje de la lengua escrita (Ecalte & Magnan, 2004; Ramos & Cuadrado, 2004; Shankweiler & Fowler, 2004; Delfior & Serrano, 2005; Goikoetxea, 2005). Los niños oyentes una vez han adquirido el lenguaje oral, asimilan la conciencia alfabética, fonológica y semántica antes de comenzar la educación formal del lenguaje escrito. Cuanto más bagaje léxico tengan los niños, más fácil será el proceso lectoescritor.

⁴⁴ Etapa de escritura en la que los niños no distinguen las grafías de los dibujos.

En la psicología cognitiva la lectura y la escritura constituyen temas primordiales de interés puesto que el dominio de ambas habilidades se consideran destrezas básicas en la sociedad alfabetizada.

Aunque es sabido que la lectura y la escritura son procesos que comparten aspectos y habilidades cognitivas, creemos relevante analizarlas por separado para poder entender qué procesos diferenciales intervienen en cada una de ellas y así, comprender mejor los mecanismos de acceso.

1.5.1. LA LECTURA

1.5.1.1. ¿QUÉ ES LEER?

La lectura es una actividad familiar y cotidiana que resulta a simple vista una tarea sencilla. El acto de leer está tan presente en nuestras tareas diarias que se considera, de forma equívoca, una capacidad innata y asequible a todos los sujetos. Cuando vemos a una persona adulta leer, parece que, a priori, no realice ningún esfuerzo sino que se limite a percibir pautas visuales a través de los ojos y esto le lleve a comprender la información. Sin embargo, lo cierto es que en el proceso lector es necesario realizar operaciones complejas para que el cerebro asimile la decodificación de las palabras que nos llegan a través de estímulos visuales y los relacione con los conocimientos lingüísticos. La intervención de los procesos cognitivos, adquiridos y automatizados de forma ordenada, contribuirán a que el lector atribuya el significado adecuado al texto escrito. Este arduo mecanismo será aceptado por los sujetos a medida que crezcan y el uso de la lectura se convierta en una tarea habitual.

La adquisición de la lectura no es un acto natural puesto que el cerebro debe aprender a leer (Dehaene, 2007). Para ser un lector competente no sólo es necesario el reconocimiento de las palabras sino también su comprensión de forma precisa y fluida a raíz del acceso al léxico.

1.5.1.2. LOS PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN LA LECTURA

Los procesos cognitivos son los responsables de la habilidad lectora. La percepción, el procesamiento léxico, sintáctico y semántico están implicados en esta capacidad.

Actualmente, se considera que el sistema de la lectura está constituido por una serie de módulos que, a su vez, se dividen en diversos procesos: el módulo perceptivo, el léxico, el sintáctico y finalmente, el módulo semántico.

Cuando un sujeto se enfrenta a la lectura de una palabra escrita realiza un primer análisis visual-ortográfico para extraer los rasgos del vocablo e identificarlo. Esta información pasa a la memoria icónica o al almacén sensorial y, acto seguido, a la memoria a corto plazo para reconocer las letras como palabras. Este primer módulo se denomina perceptivo. Una vez ha reconocido la palabra, el módulo léxico debe asociarla con los conceptos almacenados en su memoria para dotarla de significado. Este proceso conlleva dos grandes vías: por un lado, una que conecta los signos gráficos con el significado y, por otro lado, otra que transforma los signos gráficos en sonidos para alcanzar el significado. Puesto que las palabras aisladas no proporcionan la totalidad de la información, el lector debe poseer el módulo sintáctico para saber cómo se relacionan y poder determinar el significado correcto. Finalmente, el módulo semántico permitirá extraer el mensaje e integrarlo en sus conocimientos.

De esta manera el lector deberá reconocer e identificar la palabra como un vocablo perteneciente a un idioma y, acceder a la información guardada en su memoria para dotarla de significado. Destacar que la articulación de estos módulos no es secuencial, sino que se trata de un proceso interactivo simultáneo.

Debido al interés de nuestra investigación no ahondaremos en los detalles referentes a los procesos perceptivos, sintácticos o semánticos aunque sí queremos centrarnos en las vías de acceso al léxico. Para más información sobre los procesos cognitivos en el proceso lector véase Guzmán (1997), Pérez Naranjo (2009) y Defior (2014).

1.5.1.2.1. VÍAS DE ACCESO AL LÉXICO

Según diversas investigaciones científicas, las personas tenemos almacenadas en algún lugar de nuestro sistema cognitivo un léxico interno, que es un diccionario en el que se encuentra el conocimiento que tiene el sujeto de las palabras. Treisman (1960) lo denominó lexicón. El primer proceso que interviene en la actividad lectora es el reconocimiento de los símbolos escritos para decodificar el texto, abarcar la comprensión del mismo y dotarlo de conciencia metalingüística. A continuación explicaremos los dos primeros procedimientos y trataremos el proceso metalingüístico en el siguiente apartado.

De forma pionera, en 1879 Javal (citado por Defior, 2014) observó que los lectores no desplazaban los ojos de forma regular siguiendo la línea correcta sino que dirigían la mirada de izquierda a derecha con movimientos oculares sacádicos y, por lo tanto, mediante unos saltos rápidos. Gracias a investigaciones posteriores, se ha comprobado que existen diferentes procesos de acceso al léxico del sistema cognitivo, de manera que las personas emplean diversas rutas para llegar a él. Aunque hay varias teorías que proponen diferentes modelos⁴⁵, desde el punto de vista de las neurociencias cognitivas destacan tres: el modelo de Doble Ruta en Cascada (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001), el modelo de Triángulo (Plaut, McClelland, Seidenberg, & Patterson, 1996; Harm & Seidenber, 2004) y el modelo Conexionista de Procesamiento Dual (Perry, Ziegler & Zorzi, 2007).

En primer lugar, el modelo de la Doble Ruta en Cascada (DRC) es una versión computacional del modelo de doble vía tradicional (MRD) cuyos defensores consideran dos modos o procedimientos de acceso al significado: por un lado, la ruta fonológica o vía indirecta y, por otro lado, la ruta léxica o vía directa (Coltheart, Curtis, Atkins & Haller, 1993; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001; Coltheart, 2005).

La ruta fonológica, subléxica o indirecta accede al significado de las palabras escritas a partir de la transformación de los símbolos gráficos en fonemas. De esta manera, hace un análisis grafémico centrado en cada una de las letras que

⁴⁵ Véase modelo de Logogen de Morton (1969); modelos de lectura por analogía (Goswami, 1986); modelo de Van Orden, Pennington & Stone (1990) y modelo de Ehri o ruta visual-fonológica (1992).

constituyen la palabra y realiza una conversión grafema-fonema (RCGF) para identificar las letras con los sonidos almacenados en nuestra memoria. Así, al activar el análisis auditivo de la palabra, la representa y accede al sistema semántico. Se considera que este proceso se utiliza cuando se encuentra una palabra desconocida, por lo que, a medida que se incrementa la capacidad lectora o escritora se deja a un lado este procedimiento. Morais (1994) señala que esta ruta domina en la fase inicial de la lectura, puesto que a medida que aumenta la habilidad lectora, se hace uso de la ruta léxica.

La ruta léxica, visual y directa supone el reconocimiento inmediato de la palabra escrita debido a la experiencia repetida que ha tenido con la misma. El sujeto asocia de forma rápida la palabra al significado puesto que pertenece al vocabulario que ha procesado con anterioridad y está guardado en el almacén léxico del sujeto.

Cada vía posee diferentes componentes. La vía fonológica o indirecta está compuesta por el mecanismo de conversión grafema-fonema que a su vez incluye tres procesos: el análisis grafémico, la asignación de fonemas y el ensamblaje de los mismos (Colheart, 1981). Por el contrario, la vía léxica o directa está compuesta por el léxico visual u ortográfico, el sistema semántico y el léxico fonológico.

En las lenguas alfabéticas como el castellano o el catalán se utilizan las dos vías de acceso al léxico. El lector competente utiliza ambas rutas de forma complementaria (Alegría, 1985) puesto que la primera nos ayuda a descifrar palabras desconocidas y, la segunda, el vocabulario usual procesado previamente. El uso de una u otra dependerá del conocimiento y el nivel lectoescritor del sujeto.

A diferencia del clásico modelo MRD (Coltheart, 1981) que afirmaba que un módulo no empezaba a trabajar hasta que no hubiese terminado el anterior, el actual planteamiento DRC (Coltheart et al., 2001) sostiene que las dos vías son procesos interconectados que pueden activarse en paralelo y en cascada por lo que pueden trabajar al mismo tiempo e influir unos procesos en otros. Según esta perspectiva, a través de la ruta léxica y directa se pueden leer todas las palabras, tanto regulares como irregulares aunque no podríamos asimilar las pseudopalabras ni el vocabulario desconocido. A través de la ruta subléxica o indirecta el lector podría entender todas las palabras regulares, ya sean conocidas o no, y las

pseudopalabras, aunque no asumiría las palabras irregulares. Entendemos por pseudopalabra la «agrupación de letras que no constituye una palabra y que, por lo tanto, no permite representar una idea o un concepto» (Marí, 2016, p.32).

En segundo lugar, el modelo de Triángulo, ubicado en el marco conexionista, desarrollado por Seidenberg & McClelland (1989), Plaut et al. (1996) y reformulado recientemente por Harm & Seidenberg (2004) considera un funcionamiento alternativo al modelo MRD o DRC. Los defensores de esta teoría afirman que no hay dos vías independientes en el acceso al léxico sino que los sujetos tenemos representaciones mentales distribuidas y conectadas entre sí como una red neuronal, computacional.

Según las teorías conexionistas el modelo de reconocimiento de las palabras no consiste en realizar una ruta hacia un léxico almacenado en nuestro sistema cognitivo, sino que el resultado es el fruto de la conexión de tres niveles de representación que están unidos entre sí mediante unidades ocultas. Estos tres niveles son el fonológico, el ortográfico y el semántico. La fuerza de la conexión entre las unidades aumenta e incrementa con la práctica a través de la repetición de los patrones. Así, cuantas más veces un sujeto procese una palabra, más fácilmente la activará puesto que elevará el efecto de frecuencia. Las palabras de alta frecuencia las reconocerá más fácilmente respecto a las de baja.

Estudios recientes conexionistas han dado lugar al tercer modelo de acceso: el Modelo Dual Conexionista (MDC) defendido por Perry, Ziegler & Zorzi (2007) en cuyas aportaciones matizan la distinción entre los procesos léxicos y subléxicos para la lectura precisa de palabras regulares e irregulares.

Decodificar es el primer paso en el acto lector que debe continuar con la construcción del significado. Desde la perspectiva instruccional, se reconoce el método global o *top-down* y el método fónico o *bottom-up* como dos enfoques en la identificación de palabras, comprensión y producción de textos escritos. El primero afirma que se precisa el análisis minucioso letra a letra para la comprensión del texto, mediante un proceso lineal. El segundo plantea que el conocimiento previo se anticipa al contenido.

1.5.1.3. EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA. LA IMPORTANCIA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

En el aprendizaje de la lectura es fundamental que el niño tenga desarrollados los aspectos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos para llevar a una asimilación óptima. Como explica Bravo, Villalón & Orellana (2000):

«Aprender a leer y a escribir es un proceso complejo que emerge durante los años preescolares y se sigue desarrollando en la interacción escolar. Para que esta interacción tenga éxito en el primer año es necesario que los niños hayan logrado un “nivel fundacional” en algunas destrezas psicolingüística básicas, como lo es el desarrollo fonológico (p.17)».

El conocimiento alfabético se considera una habilidad lingüística esencial puesto que es la base de la lectura. A este propósito, es importante establecer diferencia entre el alfabeto ortográfico y el sistema alfabético puesto que tal y como afirma Coulmas (1989, recogido y traducido por Pertusa, 2002, p.70) «el alfabeto es simple pero no todo el sistema ortográfico. El alfabeto es un sistema de signos cada uno de los cuales representa un sonido del habla. Sin embargo, las ortografías alfabéticas habituales no son simples reglas para dar forma de fonema a las letras dado que la mayoría de las ortografías poseen menos símbolos que fonemas cuentan sus lenguajes».

Si el sistema cognitivo está bien organizado, el aprendizaje de la lectura resultará más fácil (Pérez Naranjo, 2009). La capacidad de la memoria operativa, la memoria conceptual, los esquemas de conocimiento y la percepción contribuirán al desarrollo de la conciencia fonológica y a la lectura de palabras.

Numerosos investigadores han demostrado la importancia de la CF durante el proceso de adquisición de la lectura y la escritura (Morais, 1991; Bravo, Orellana & Villalón, 2001; Alegría, 2006; Bravo, Villalón & Orellana, 2006a). Por ende, la conciencia fonológica (CF) se entiende como un elemento constituyente del conocimiento metalingüístico, imprescindible en el acceso al código escrito (Bradley & Bryant, 1983; Lie, 1991) tanto en las etapas iniciales de la lectura y la escritura como en el proceso de aprendizaje ordinario.

Entendemos la CF como parte de la conciencia metalingüística que permite la reflexión sobre la propia lengua. El individuo con conciencia fonológica es consciente de las unidades en que puede dividirse el habla y las manipula teniendo en cuenta la conciencia lexical, la silábica y la fonémica.

Durante las primeras experiencias con el texto escrito, si los niños tienen asimilado la CF y, por lo tanto, asumen que las palabras se componen por letras que se transforman en sonidos de su lenguaje oral, serán hábiles en la decodificación del mensaje. Una vez el niño se inicie en el aprendizaje escolar y ordinario de la palabra escrita puesto que ya tendrá nociones de CF desarrollará de una forma hábil ambas disciplinas y al mismo tiempo, continuará adquiriendo la CF. De esta manera, la CF se adquiere durante los primeros años de vida y se amplía con el aprendizaje ordinario de la lectoescritura. Como afirma Díaz (2006):

«La conciencia fonológica es importante para la adquisición de estas habilidades y, al mismo tiempo, el aprender a leer y escribir favorece el desarrollo de la conciencia fonológica (p.64)».

Según diversos estudios la CF no constituye una entidad homogénea, sino que se consideran diferentes niveles en función del grado de dificultad de las tareas (Leong, 1991; Treiman & Weatherston, 1992; Carrillo, 1994; Jiménez & Haro 1995) o en función de las unidades léxicas. Treiman (1991) plantea tres niveles diferenciales: la conciencia silábica o habilidad que identifica las sílabas que componen una palabra; la conciencia intrasilábica que determina otros componentes como el onset y la rima y, por último, la conciencia fonémica que hace referencia a la habilidad de manipular los fonemas de forma intencionada.

1.5.1.4. MODELOS DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

Existen varios modelos que intentan explicar el desarrollo de los mecanismos de lectura hacia la lectura experta: los modelos por etapas, los modelos continuos y los interactivos.

Los modelos por etapas o evolutivos explican los cambios graduales y secuenciales que experimentan los lectores en el desarrollo de sus habilidades. Autores como Frith (1985), Harris & Colthert (1986), Marsh, Friedman, Welch & Desberg (1989), Seymour (1990, 1997, 1999) y Ehri (1992) plantean que el aprendizaje de la lectura cumple una serie de etapas fijas e idénticas en todos los niños: una etapa inicial logográfica, bajo el estímulo visual; una segunda etapa alfabética que analiza las letras y sus correspondencias auditivas y la etapa ortográfica que permite el paso hacia la lectura experta.

Si las propuestas tradicionales proponen la existencia de modelos por fases en las etapas en la evolución secuencial de la lectura (véase Frith, 1983), los patrones continuos sostienen que la progresión es continua y los límites son difusos, por lo que, aunque es cierto que hay un desarrollo gradual, no pueden establecerse etapas concretas (Jorm & Share, 1983; Perfetti, 1991; Byrne, 1992; Share, 1995, 1999; Stuart & Coltheart, 1988; Wolf, 2008). Los defensores de modelos continuos están de acuerdo al concebir el proceso por fases pero cuestionan que los lectores deban pasar por todas las etapas en el dominio de la lectura. Byrne (1992), Stuart & Coltheart (1988) plantean que los niños pueden acceder a la fase alfabética sin haber pasado por la logográfica.

Por último, los modelos interactivos dejan a un lado el aislamiento de las etapas que describen los dos postulados anteriores y apuestan por la relación de los diferentes procesos en la adquisición de la lectura.

1.5.2. LA ESCRITURA

1.5.2.1. ¿QUÉ ES ESCRIBIR?

La escritura es un proceso cognitivo muy complejo puesto que conlleva múltiples mecanismos que el sujeto debe llevar a término. Escribir significa representar una idea mediante signos gráficos y, aunque *a priori*, parece una tarea sencilla, para esta transformación es necesario que intervengan procesos conceptuales, lingüísticos y motores. La incomodidad que muchos alumnos reflejan al enfrentarse a la tarea de la competencia escrita muestra la gran dificultad de este proceso (Hedge, 1988; Palmer Silveira, 2002) por ello, es necesario que desde la escuela se aborden tareas a este cometido.

Del mismo modo que la lectura, la escritura es un proceso dinámico en la que el sujeto combina de forma simultánea varias estrategias o recursos y, por ello, no puede definirse como un proceso secuencia (Hjortshoj, 2001).

La escritura puede ser productiva o reproductiva. La diferencia radica en que la primera es la actividad mediante la cual expresamos nuestras ideas, pensamientos, conocimientos, etc. mientras que la segunda es la copia de un texto ya escrito o dictado. Debido a los objetivos de nuestra investigación, a continuación nos centraremos en la escritura productiva y, por lo tanto, aquella que crea el sujeto, de forma espontánea o meditada, a partir de sus propias proposiciones lingüísticas.

1.5.2.2. PROCESOS IMPLICADOS EN LA ESCRITURA

Cuando nos planteamos escribir un texto son muchos los procesos que están implicados en nuestro acto. A continuación ejemplificaremos cada uno de ellos relacionados con la escritura productiva. Cabe destacar que cuando una persona domina la escritura ha asimilado de forma previa todos los componentes de la misma y, por lo tanto, controla tanto los aspectos formales como los instrumentales.

La planificación es el primer proceso al que el escritor debe enfrentarse a la hora de comunicar un mensaje mediante grafismos. Tomar ciertas decisiones relativas al

texto, ayudarán a obtener un texto coherente. La planificación es un proceso cognitivo complejo en el que el sujeto debe invertir⁴⁶.

La transcripción es el segundo proceso implicado en la escritura cuyo objetivo consiste en traducir las ideas pensadas en un lenguaje visible (Salvador Mata, 2005). Durante este mecanismo se realiza la construcción de la estructura sintáctica, construyendo estructuras gramaticales correctas que permitan expresar el mensaje de forma adecuada; se establece la búsqueda de elementos léxicos para encontrar los conceptos y las palabras necesarias convenientes a nuestro texto y, por último, se ejecutan los procesos motores a partir de movimientos musculares que permitan la reproducción gráfica.

El proceso de revisión es el tercer proceso en el que el escrito relee y revisa todo lo expresado anteriormente para comprobar que la redacción cumpla con sus objetivos lingüísticos.

Cabe destacar que los procesos metacognitivos supervisan con tres procesos ya mencionados puesto que permiten al escritor ser consciente y controlarlos.

1.5.2.3. MODELOS DE ACCESO ORTOGRÁFICO

En los estudios entorno al aprendizaje de la lengua escrita se considera que existen diferentes vías de acceso al léxico para escribir las palabras. El modelo de logogén (véase Morton, 1969) y el modelo dual (véase 1.5.1.2.1.) suponen diferentes procesos que el escritor utiliza en la selección de su vocabulario.

⁴⁶ El estudio de Gould y Boies (1978) muestra que los sujetos invierten dos tercios del tiempo a la planificación y sólo un tercio restante a la escritura y a la revisión.

1.5.2.4. EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA. LA IMPORTANCIA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

A diferencia de la adquisición de la lengua oral, que se considera un aprendizaje innato y automático en los niños oyentes, la escritura supone una destreza compleja que requiere una formación específica.

Estudios experimentales revelan que la escritura depende del desarrollo de algunas capacidades lingüísticas y cognitivas, entre ellas la conciencia fonológica. Del mismo modo que la lectura, en la escritura la CF es fundamental en la adquisición de estas habilidades (véase 1.5.1.3.).

1.5.2.5. MODELOS DE ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA

Del mismo modo que en la lectura, son muchas las teorías y suposiciones en torno a los modelos de adquisición de la escritura⁴⁷. A continuación recogeremos la propuesta de Ferreiro & Teberosky (1979) puesto que consideramos que es una de las mayores aportaciones a este ámbito.

Estas autoras defienden la relación que los niños tienen acerca de la escritura desde edades muy tempranas. De acuerdo con su propuesta, los niños pasan por diferentes etapas de escritura hasta alcanzar el dominio de la escritura convencional o alfabética. Cabe destacar que estas etapas no deben suceder a la misma edad, sino que puede variar en función de las características individuales de cada sujeto.

Según Ferreiro & Teberosky (1979) hay varios niveles de desarrollo de la lengua escrita: los dibujos; los garabatos que no guardan relación con la escritura; los garabatos que sí parecen escritura; las letras sin correspondencia a los sonidos; las letras con correspondencia a algunos sonidos; la ortografía inventada y la ortografía convencional.

⁴⁷ Modelo de Frith, 1984; Modelo de Gentry (1982); Teoría de Henderson (1985); Modelo de Ehri (1986, 1997); Modelo de Gleitman & Rozin (1977); Modelo de Treiman (1994), entre otros.

1.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

A lo largo del primer capítulo hemos presentado un breve recorrido sobre la alfabetización y el analfabetismo en España, hemos introducido el concepto de analfabetismo funcional y hemos aportado datos sobre los porcentajes actuales. Además, recogemos algunas premisas básicas del constructivismo como corriente pedagógica en la enseñanza y los procesos de asimilación de la lectura y la escritura.

A modo de síntesis, queremos resaltar el papel que otorga el constructivismo al alumno, sujeto activo responsable de su aprendizaje. El estudiante presenta un bagaje personal y unos conocimientos previos que deben ser respetados y considerados para poder ofrecer las ayudas ajustadas necesarias. El profesor, adquiere una función fundamental a este propósito. El maestro es el guía vital en la construcción de significados puesto que debe andamiar y acompañar a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje (E-E/A) se suman a este propósito puesto que serán el primer paso para el éxito educativo.

CAPÍTULO II: LA ALFABETIZACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS. IMPLICACIONES EN EL ACCESO A LA LENGUA ESCRITA

(...) Parece que la maestra ha deducido que, en algunas ocasiones, miento porque, a veces, me pregunta después de haberme explicado algo: ¿qué es lo que te he dicho? La primera vez que me cogió desprevenida, se enfadó y le confesé que no entendía. No encontraba otra alternativa. La confesión me costó otro enojo de su parte.

- ¿Por qué no me lo dices cuando no entiendes? -me pregunta enfadada.

No sé cómo explicarle el por qué. No tengo palabras para decírselo. Nadie me ha enseñado que explique los motivos en el lenguaje de los oyentes. Ni el cómo ni el qué. (...) He conseguido hacerla sonreír porque ella cree que no tengo problemas con la comprensión y este hecho parece que le halaga. Ella no lo sabe y prefiere que no le diga la verdad porque la verdad puede ser muy cruda para ella. Seguiré esforzándome en ser una artista para emular al oyente. Así, de esta manera, ella no se siente molesta, no se enfada, no hiero su sensibilidad y está contenta. La sordera, al ser invisible, posibilita esconder la incompreensión.

En aquel entonces para mí la felicidad consistía en halagar y contentar a los demás a pesar de que, inconscientemente, me hiciera daño interiormente. El alma no se ve. Lo que una siente no se ve.

Cedillo, 2004, p.20.

CAPÍTULO II. LA ALFABETIZACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS. IMPLICACIONES EN EL ACCESO A LA LENGUA ESCRITA

2.1. Introducción

2.2. Breve historia de la instrucción de sordos en España y la repercusión en Cataluña

2.2.1 La enseñanza individual en la educación de los sordos

2.2.2. El inicio de la enseñanza colectiva y pública

2.2.3. La etapa oralista

2.2.4. El reconocimiento de las lenguas de signos

2.2.5. El colectivo Sordo catalán en la minoría lingüística catalana. Algunas consideraciones

2.3. La realidad de los adultos Sordos: las repercusiones del analfabetismo

2.3.1. Repercusiones laborales y económicas

2.3.2. Repercusiones sociales

2.4. La situación de los niños y jóvenes Sordos. La lucha actual por un modelo de enseñanza integrador, bilingüe y bicultural

2.5. Síntesis del capítulo

2.1. INTRODUCCIÓN

La concepción de la sordera desde el punto de vista médico y clínico ha constituido el paradigma dominante de la realidad sorda. Históricamente se ha considerado la sordera desde un punto de vista de la defectología como una enfermedad que hay que sanar puesto que es una desviación de la normalidad y una aberración de la condición humana (Pernas & Ameijeiras, 2003). Los sordos han padecido en nuestra cronología múltiples desigualdades, injusticias e incluso maltratos, desde la antigüedad hasta años recientes. Es escalofriante hacer referencia a la esterilización de 17.000 sordos/as alemanes y 6.000 sordos/as judíos durante el holocausto nazi.

Las lenguas de signos quedaron relegadas, durante años, por la incidencia en las metodologías oralistas. Recogemos un fragmento de la *First public hearing on languages and human rights* (1999, traducción de Ferreiro & Aroca, 2008):

«Existen pruebas claras de la sistemática violación de los derechos humanos lingüísticos básicos de los sordos en todo el mundo. En unos pocos países, incluyendo Holanda, se han hecho progresos sustanciales para abordar los derechos lingüísticos de los sordos en años recientes. Los jueces instan a los gobiernos a que tomen en consideración la concesión de plenos derechos a las lenguas de signos como lenguas oficiales y ofrezcan auténtica educación bilingüe y servicios públicos a las personas sordas (p.3)».

Desde un punto de vista histórico, las enseñanzas a personas sordas tienen una larga tradición en nuestro país. España se considera pionera en la instrucción a personas sordas gracias a las aportaciones de precursores como Ponce de León, Juan Pablo Bonet, Ramírez de Carrión o Hervás de Panduro, entre otros. Sin embargo, las políticas y prácticas educativas a lo largo de los años han obteniendo, en general, el fracaso de los resultados en la educación de los sordos.

En este capítulo realizaremos, en primer lugar, un breve recorrido por la historia de la alfabetización de las personas Sordas en España. Del mismo modo que en el capítulo anterior, en esta parte no pretendemos ahondar en los fundamentos teóricos históricos pero creemos que es importante situar los acontecimientos sucedidos en las diferentes etapas educativas de los Sordos para poder comprender el recorrido histórico y su actual lucha y situación, todavía inferior, a las personas oyentes. Así, abordaremos algunas nociones teóricas que nos sirvan de pretexto y

referente para contextualizar nuestro marco teórico comparado con la educación de los oyentes. Es importante para nosotras plasmar esta diferencia para que el lector pueda comprobar la desigualdad educacional de los discapacitados auditivos frente a sus iguales oidores. Ambos comparten tiempo y territorio pero les dista la marginalidad. Este tema se tratará en el segundo apartado, en el que se recogerá la realidad de los adultos hoy y algunas repercusiones del analfabetismo, como la trascendencia en las situaciones laborales y las sociales. En tercer lugar, mostraremos algunas consideraciones sobre la situación de los niños y los jóvenes Sordos, así como su actual lucha por un modelo de enseñanza integrador, bilingüe y bicultural.

Por último, concluiremos este capítulo con una síntesis en la que recogerán las consideraciones principales.

2.2. BREVE HISTORIA DE LA INSTRUCCIÓN DE SORDOS EN ESPAÑA Y LA REPERCUSIÓN EN CATALUÑA

La necesidad de comunicación es un hecho ineludible. Las personas, desde el principio de los tiempos, han intentado establecer formas o métodos de intercambio, ya sean orales o gestuales, para poder expresarse. Una teoría extendida entre muchos antropólogos es que las primeras formas de comunicación no fueron orales, tal y como lo entendemos en la actualidad, sino más bien corporales o manuales. Estas hipótesis son apuntadas a raíz de algunos indicios encontrados en las cuevas de Gargás⁴⁸ y Maltravieso⁴⁹ datadas con una antigüedad entre 25.000 y 30.000 años (Gascón & Storch de Gracia, 2004).

Son muchas las conjeturas contradictorias sobre la alfabetización, exclusión o inclusión de los Sordos en la antigüedad debido a la confusión y a la no revisión de las premisas de algunos personajes de prestigio⁵⁰ o los mitos en torno a la sordera. Pero lo cierto es que las personas Sordas nunca lo han tenido fácil y han sido siempre, incluso en la actualidad, aunque en menor grado, por ignorancia o estulticia, grupos minoritarios aislados expuestos a juicios peyorativos y a desigualdades. La leyenda del Rey Momos, recogida por Homero en su *Ilíada*, narra el castigo que impugnaron los dioses del Olimpo a este Rey dejándole «mudo y contrahecho» para someterle a la burla de los hombres. Durante años solía aparecer en los entreactos del teatro clásico griego un bufón mudo y jorobado objeto de escarnio del público. La terminología griega «mómos», pasó al latín «mimus» y

⁴⁸ La cueva de Gargás está situada en los Altos Pirineos franceses, en Aventignan. Algunos historiadores consideran que la falta de los dedos o falanges en las manos halladas corresponden a enfermedades degenerativas o mutilaciones. Otros, debido a la importancia de las manos para subsistir en la economía precaria, consideran que podrían representar señas manuales de caza.

⁴⁹ La cueva de Maltravieso está situada en Cáceres, España. Se considera que la ausencia del dedo meñique en las manos halladas en la cueva corresponden a un código gestual intencional.

⁵⁰ La premisa de Aristóteles en la que afirmaba que los sordos «eran incapaces de razonar y por lo tanto de instruirse y educarse» o la de San Agustín que opinaba «aquél que no tiene oído no puede oír y el que no puede oír jamás podrá entender» se consideran en la actualidad, por algunos autores, frases interpoladas o mal traducidas al ser contrastadas con otras evidencias.

ha derivado hoy al castellano «mimo» y «mímica». Podría considerarse el falso preámbulo actual sobre la simplicidad y la pobreza expresiva de las lenguas de signos.

Del mismo modo que las lenguas orales fueron evolucionando hace 10.000 o 15.000 años, las señas fueron utilizadas por los Sordos para comunicarse. Es conocido el comentario de Sócrates en el diálogo “Cratilo” de Platón acerca del uso de las lenguas de signos:

«Si no tuviéramos voz ni lengua y deseásemos sin embargo comunicarnos cosas entre nosotros, ¿no deberíamos procurar, como hacen los mudos, indicar lo que queremos decir con las manos, la cabeza y otras partes del cuerpo?»

Aun así, como hemos previsto en párrafos anteriores, los signos nunca han sido exclusivos de Sordos, sino también fueron utilizados por cazadores, comerciantes e incluso clérigos. En la Edad Media, en los monasterios, el lenguaje gestual fue desarrollado y utilizado por monjes y frailes oyentes como un código reglamentado para la comunicación en los momentos de silencio.

Los primeros datos en la historia de la educación de personas Sordas en Europa surgen a raíz del movimiento humanista del Renacimiento a partir de la segunda mitad del siglo XVI gracias a los principios teóricos de Jerónimo Cardan (1501-1576)⁵¹. A finales del siglo XV el filósofo holandés Rodolfo Agrícola (1433-1485) reconoció la posibilidad de enseñar a los Sordos pero fue Cardan (1560) quien, no sólo estableció tres tipos de sordera⁵², sino que propuso un procedimiento para la educación y aprendizaje de este colectivo. De forma contemporánea, el inglés Thuzmayer (1466-1534) describió las diferentes formas o variaciones de los dedos utilizados por los antiguos latinos para contar desde uno hacia diez mil. Por su parte, Bolzani (1477-1558) publicó treinta y seis grabados correspondientes a diversas posturas de las manos. Cosme Rosellio (1579)

⁵¹ Hay fuentes escritas por glosadores y comentaristas como Bártolo de Sassoferrato (1314-1357) y Baldo de Ubaldis (1327-1400) que mencionaron a sordos capaces de responder y comunicarse tanto con señas como por escrito. Puesto que no se tiene información sobre estos maestros o sus doctrinas, se considera a Jerónimo Cardan el pionero en la educación de sordos.

⁵² Jerónimo Cardan distinguió tres categorías de sordera: 1) la sordera de nacimiento; 2) la que se produce antes de la adquisición del habla o poco después; 3) la que aparece cuando ya se maneja el lenguaje y la escritura.

reprodujo 52 ilustraciones para representar el alfabeto latino de su época con una finalidad didáctica para reforzar la memoria.

La historia de la educación de las personas sordas en España, y en la mayoría de los países del mundo, se ha caracterizado por un modelo educativo reeducador y «oyentizador» centrado en el aprendizaje de la lengua oral con una cultura dominante fundada en la oralidad (Moore & Miller, 2009; Lissi, Svartholm & González, 2012; Horejes, 2012; Cuevas, 2013). La sordera se ha considerado durante siglos una enfermedad o patología cuyos afectados son oyentes defectuosos (Herrera, 2014) que precisan modelos o métodos educativos orales para la rehabilitación auditiva y el éxito de la lengua hablada.

Los métodos de enseñanza prevalecientes en España a lo largo de nuestra historia no han sabido dar respuesta a las demandas de alfabetización y de inclusión sociolaboral de la población sorda (Herrera, 2010). Las primeras respuestas educativas óptimas de este colectivo empezaron a obtenerse a finales del siglo XX con la pseudoaceptación de las lenguas de signos para la educación de los sordos. Utilizamos el término «pseudoaceptación» puesto que todavía, en la actualidad, tenemos mucho camino que recorrer (véase capítulo II). Para Moore (1997) la historia de fracasos en la educación de los sordos es el resultado de la historia del fracaso del modelo oralista.

Diversos investigadores, como Rodríguez Fleitas (2005) describen cuatro períodos fundamentales en la educación de los sordos: la etapa de la enseñanza individual; el inicio de la enseñanza colectiva y pública; la etapa oralista y, por último, el reconocimiento de las lenguas de signos.

A continuación presentaremos las premisas básicas de las diferentes etapas acontecidas en la educación de las personas sordas para centrarnos en la cuarta etapa y así comprender la situación política, social y educativa de las personas sordas objeto de nuestro estudio, los adultos⁵³ y, por lo tanto desde mediados hasta finales del siglo XX. Entender la etapa histórica acontecida nos ayudará a

⁵³ Erikson (1963) diferencia la adultez temprana comprendida desde los 21 a los 40 años y la adultez media, desde los 40 a los 60. En nuestra investigación consideramos adultos a personas mayores de 40 años hasta los 60-65.

comprender los motivos del fracaso escolar de estos exalumnos y la situación actual que sostienen.

2.2.1. LA ENSEÑANZA INDIVIDUAL EN LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS

En España Fray Pedro Ponce de León (1506/1508-1584), monje benedictino del Monasterio de San Salvador de Oña (Burgos), se considera pionero en la instrucción y educación de Sordos⁵⁴. Aunque diversos autores consideran que en sus manos floreció la lengua de signos española (Plann, 2004) lo cierto es que el método de Ponce de León jamás se ha encontrado y se conoce por descripción y exaltación de terceros⁵⁵. Se ha demostrado que aunque utilizaba el método dactilológico y la lectura labial como apoyo en la instrucción, recomendaba la prohibición del uso de los signos (Gascón & Storch de Gracia, 2004).

En su metodología es sabido que utilizaba la escritura como previo al lenguaje oral indicando a los alumnos con las manos los caracteres escritos a partir de un alfabeto manual simbólico de su invención; posteriormente, enseñaba con la lengua los movimientos correspondientes a las letras. Una de las aportaciones más significativas de Ponce de León fue su contribución a la separación de los conceptos de mudez y sordera, en contra de toda tradición médica y filosófica. Tradicionalmente y, por ignorancia en la actualidad, se consideraba al sordo como una persona «sordomuda» puesto que al perder la capacidad auditiva se perdía la vocal pero el monje benedictino creyó lo contrario y confió en las posibilidades y la potencialidad de los sordos.

Años más tarde, Juan Pablo Bonet (1579-1633) en su *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (1602) planteó una propuesta didáctica basada

⁵⁴ Del mismo modo que en Italia, hay indicios que apuntan la existencia de educadores precedentes o contemporáneos a Ponce de León como Vicente de Santo Domingo, Michael de Abellán, y otros maestros anónimos como el citado por Miguel de Cervantes en su novela *El licenciado Vidriera* o el referido por Luis Barahona de Soto en su poema “Ariosto” publicado en *Las lágrimas de Angélica*.

⁵⁵ Escritores contemporáneos de este siglo como Licenciado Lasso, Ambrosio de Morales, Francisco Vellés y Juan de Castañiza hicieron referencia a la labor de Ponce de León.

en la utilización de la dactilología como método significativo para la «desmutización» y la posterior enseñanza de la lectura y la escritura. Del mismo modo que su predecesor, no estaba de acuerdo con el uso de las señas pero, a diferencia de Ponce de León, tampoco era partidario de la lectura labial.

En esta etapa, comprendida entre el siglo XVI hasta la segunda mitad del siglo XVIII destacaron varios maestros que teorizaban sobre cómo enseñar la lengua escrita a los sordos. Vicente de Santo Domingo, Sánchez de Yebra, Miguel de Abellán, Manuel Ramírez de Carrión o Rodrigo Moyano, en España; Pedro de Castro en Italia o Jacobo Rodríguez Pereira en Francia fueron algunos pioneros españoles que impartieron la enseñanza a educandos sordos.

Este intento de educación minoritaria fue exclusiva a algunos individuos de clases acomodadas y, por lo tanto, de la alta nobleza española. La situación del resto de personas sordas era nefasta puesto que no tenían derecho a la educación digna por lo que no adquirían la habilidad del habla ni eran competentes en el dominio de la lengua escrita.

2.2.2. EL INICIO DE LA ENSEÑANZA COLECTIVA Y PÚBLICA

El inicio de la enseñanza colectiva y pública empezó con la apertura de institutos para sordos en Francia, Alemania, Inglaterra, Dinamarca, Italia y Estados Unidos. A partir de este momento no se adoctrinaba de forma individual sino a pequeños grupos.

En 1775 se funda la primera Escuela Pública para Sordomudos en París⁵⁶ por Carlos Miguel de L'Épée (1712-1789). Si hasta ahora la educación se había visto relegada a unos pocos nobles, la Escuela parisina fue una oportunidad para agrupar, por primera vez, a sordos bajo una propuesta educativa de carácter público⁵⁷. Además, sus aportes metódicos fueron únicos e innovadores. El «método

⁵⁶ En el año 1791 se convirtió en el Instituto Nacional de Sordomudos.

⁵⁷ Bajo la dirección de Siscard (1742-1822) la escuela pasó a ser una obligación pública y una institución estatal francesa.

francés» o «método mímico» consideraba los signos el punto de partida para la enseñanza de la lengua oral. Según L'Epée el procedimiento metódico para la doctrina de los sordos era la combinación de las «señas naturales»⁵⁸ junto con las «señas metódicas»⁵⁹ y el «alfabeto manual»⁶⁰. La escuela de París se convirtió en un referente de gran influencia a nivel mundial. Prueba de ello es el Asilo Americano para la educación e instrucción de sordos y mudos, fundado por Gallaudet (1787-1851) y Clerc (1785-1869) en Harfort en 1817.

Por su parte, Samuel Heinicke fundó la primera escuela para sordos en Alemania. A diferencia del «método francés», el alemán propuso una disciplina oralista en la que prevalecía el aprendizaje del habla por encima de cualquier habilidad.

El surgimiento y sistematización de estas respectivas filosofías pedagógicas opuestas coexistieron durante años. Por un lado, el método oral era impulsado por Alemania, Gran Bretaña y Holanda. Por otro lado, el método gestual en Francia, Italia y Norteamérica. Esta dicotomía educativa se inclinó a favor de los métodos orales a raíz del Congreso de Milán en el año 1880 en el que se determinaría que la pedagogía oral debía imponerse respecto a la signada para que las personas sordas hablaran y se integraran en la sociedad oyente (Power et al., 2008).

Sin embargo, mientras naciones europeas y Norteamérica rivalizaban y perfeccionaban la educación de este colectivo, en España estaba aun lejos de ser un hecho. Benito Jerónimo Feijoo afirmó en su *Teatro crítico universal* (Tomo IV):

«Aquí hay razón para lamentar la fatalidad común de los españoles durante los dos últimos siglos, y es que los tesoros de su país, incluyendo a aquellos que son producto de la facilidad creadora, son más apreciados por los extranjeros que por los españoles. El arte de enseñar a hablar a lo sordos fue inventado en España y creo que no hay ni ha habido durante mucho tiempo en España nadie que desee cultivarlo y utilizarlo, mientras que los extranjeros han hecho y están haciendo gran uso de esta invención (p.419)».

⁵⁸ Las «señas naturales» eran los signos propios que utilizaban sus alumnos de forma espontánea.

⁵⁹ Las «señas metódicas» era el método utilizado por l'Epée, continuado y modificado por Siscard, que consistía en introducir nuevos signos, en general morfológicos, para la correspondencia exacta entre la lengua escrita y la lengua de signos francesa. Actualmente se considera «bimodalismo» o «lenguaje bimodal».

⁶⁰ El «alfabeto manual» era utilizado como complemento educativo.

Aunque nuestro país se considerara la cuna de los primeros educadores sordos, los motivos religiosos y económicos movían el interés de los pocos instructores y maestros. La situación educativa de los sordos en España era un panorama deplorable. Destacamos la obra y las aportaciones de Lorenzo Hervás y Panduro (*La escuela española de Sordomudos*, 1795), sacerdote jesuita español, precursor de los estudios modernos entorno a las personas sordas y a las lenguas de signos.

La influencia de la escuela francesa y su repercusión en la obra de Lorenzo Hervás y Panduro así como las denuncias de Juan Andrés & Morell (1793) fueron las causas del surgimiento de las primeras escuelas de sordos en España. Existe una dicotomía en decidir si la escuela de Barcelona fue pionera respecto a la de Madrid o viceversa pero lo cierto es que es indiscutible el interés de la Corona por la educación de los sordos en la época, tanto por parte del Rey Carlos IV como por el primer ministro Manuel Godoy. Buscarais i Estrada (1993) recoge las declaraciones del ministro:

«Ninguna puerta estaba abierta para la educación de estos seres desgraciados. Las promesas que se vertieran en los tiempos modernos sobre el modo de educarlos salieron de nosotros: otras naciones las aprovecharon. A la caridad española, tan fecunda en medios y tesoros (*sic*) para todos los infortunios, se le habá (*sic*) escapado este objeto enteramente. Pocos, diseminados y casi imperceptibles entre la multitud de acreedores a la piedad cristiana, los tristes sordo- mudos llamaban la atención y atravesaban hasta el fin los años de su vida sin ideas de religión ni de costumbres, verdaderas máquinas vivientes, inferiores bajo muchos conceptos a las mismas bestias, la sociedad civil, compañera de asistencia y de socorros mutuos no ha cumplido su objeto mientras se encuentren en ella por su olvido o negligencia alguna clase, un tan sólo individuo a quien no alcance sus medidas protectoras (...)
(p.41)»

En plena corriente ilustrada, la Real Orden del Rey Carlos IV en 1795 ordenó abrir en Madrid la primera aula para sordos de carácter provisional denominada Real Colegio de Sordomudos de San Fernando en el Colegio de los Padres Escolapios del Avapiés, bajo la dirección del sacerdote José Fernández Navarrete y de Santa Bárbara. Aunque en 1800 se trasladara a una Casa Consistorial de la Plaza Mayor, llamada de la Panadería, cerró en el año 1802 debido a la marcha de Fernández Navarrete así como la falta de alumnos y la desconfianza sobre la eficacia de los métodos de la época. En febrero del mismo año, la Real Sociedad Económica Matritense (SEM) de Amigos del País hizo una petición definida y clara a la administración real para hacerse cargo del colegio bajo su dirección y auxilio

financiero real. La SEM pretendía fundar un nuevo Real Colegio de Sordomudos desarrollando un proyecto educativo ilustrado dirigido por Antonio José Rouyer. La dimisión de Rouyer, la búsqueda de un nuevo maestro director y la presentación tardía del reglamento interno, retrasaron la apertura oficial del centro que tuvo lugar el día 9 de enero de 1805 bajo la dirección de Juan de Dios Loftus. La Real Escuela pretendía educar a niños⁶¹ sordos, enseñándoles a leer y escribir, al uso de la voz e ilustrándoles en religión, aritmética, geografía y dibujo a partir de fuertes disciplinas con valores tradicionales, jerarquía, autoridad y métodos reiterativos o memorísticos⁶² (Alcina, 2014). Aunque el centro estaba subvencionado por la Matrinense, tenía seis plazas gratuitas para pobres seleccionados por su Majestad y veinte plazas de pago⁶³ para el resto de colegiales.

Fueron muchos los contratiempos políticos y sociales que afectaron al desarrollo y a la evolución del Colegio y por ende, a la educación de los sordos⁶⁴, pero a raíz de las Regencias liberales (1835-1843), gracias a la Ley de Presupuestos⁶⁵, a la incorporación de Juan Manuel Ballesteros y a la creación del Colegio de Ciegos, el Real Colegio de Sordomudos de Madrid inició un nuevo proceso que marcaría su futuro.

⁶¹ El Real Colegio de Sordomudos fue exclusivo para niños hasta el año 1816 que se extendió también a las niñas sordas.

⁶² Aunque en el reglamento inicial oficial se adoptó el método francés y, por tanto, el uso de los signos metódicos y el alfabeto manual para el acceso al currículum, a raíz de la reapertura tras la Guerra de la Independencia, se rechazó esta metodología y predominó la oralidad en la educación.

⁶³ Los veinte colegiales pagaban ocho reales por la manutención y la enseñanza.

⁶⁴ Tras unos años de estabilidad educativa, la Guerra de la Independencia Española (1808-1814) contra Francia supuso una interrupción en el desarrollo de la enseñanza a los sordos. La incapacidad de mantener la situación financiera y económica del Colegio a lo largo de los cinco años de reinado de José I (1808-1813) culminó con el cierre del Colegio. Se considera que durante el periodo bélico hubo poca o nula política educativa al colectivo sordo pero tras la guerra y la vuelta del monarca Fernando VII se restableció el Colegio con nuevas decisiones relevantes en la administración educativa como el acceso de alumnas y el desarrollo de enseñanzas profesionales.

⁶⁵ La Ley de Presupuestos asignó 150.000 reales para a enseñanza de sordos. Dentro del Real Colegio se creó una Escuela de Tipografía que cobraría gran fama por la actividad editorial que se llevó a cabo.

A partir del Colegio de Sordomudos en Madrid se crearon diferentes colegios en España como el Colegio de Sordomudos y Ciegos de Burgos (1961), el Colegio de Sordomudos y Ciegos de Santiago (1864), el Colegio de Sordomudos y Ciegos de Salamanca (1868), el Colegio de Sordomudos y Ciegos de Zaragoza (1871), el Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Sevilla (1873), el Colegio de Sordomudos y Ciegos de Deusto (Bilbao, 1890), la Escuela de Sordomudos y Ciegos de Granada (1895), el Colegio de Sordomudos y Ciegos de Castellón (1901), entre otros.

En Cataluña en febrero de 1800 el sacerdote Joan Albert i Martí fundó la primera escuela pública de Sordos en España, un proyecto municipal para niños y niñas con el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona⁶⁶. El método pedagógico utilizado por Martí en su labor por la educación de los sordos era seguir el sistema francés de L'Épée y sus «señas metódicas» aunque su instrucción en la Escuela fue muy breve puesto que en el año 1802 debió regresar a Francia, su país natal. El centro irá cambiando de nombre a lo largo de su historia pero siempre se mantendrá bajo una línea educativa oralista (Fernández-Viader & Pertusa, 2005). A raíz de la creación de la Escuela Municipal se fundaron otras como la de Lleida en 1840, la Escuela de la Purísima (1903), el Instituto Catalán de Sordomudos (1904) y la Casa de la Claridad (sin fecha precisa).

La concepción de la sordera a lo largo del siglo XIX continuaba siendo negativa. El sordo era un anormal al que había que reeducar a partir de metodologías no siempre adecuadas. En ocasiones tenemos a alabar a maestros o educadores que se dedicaban a la instrucción de este colectivo y aunque, si bien es cierto que durante esta época surgieron muchos colegios para la agrupación de los mismos, las prácticas de algunos profesores en ocasiones fueron experimentales y suspicaces (Gascón, 2014). Conocer los motivos de la sordera, los intentos fallidos

⁶⁶ Juan Albert Martí junto con la ayuda de Lorenzo Hervás y Panduro «fueron de puerta en puerta por toda Barcelona en la búsqueda de alumnos» sordos debido a sus intereses propios, no económicos, por la enseñanza a este colectivo, pero, la gran afluencia de alumnos y el coste que suponía el material básico para la instrucción le «forzaron a buscar ayuda del Ayuntamiento», cuyo regidor, el Marqués de Villel cedió en el compromiso educativo aunque obvió el económico (Gascón & Storch de Gracia, 2004, p. 330-331) .

para devolver la audición a los sordos y/o dotarles del don de la palabra, en algunos casos, fueron procesos traumáticos⁶⁷ que debieron sufrir las personas sordas.

No disponemos de antecedentes legislativos hasta mediados del siglo XIX. La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano), inspirada por Gil de Zárate y diseñada e impulsada por el Ministro de Fomento don Claudio Moyano establecería los principios básicos del sistema educativo español⁶⁸ y constituiría un importante precedente legislativo en la instrucción de los sordos puesto que contemplaba la educación de deficientes sensoriales⁶⁹ en centros específicos. La Ley Moyano consignó la obligación del Estado de educar a los sordos en centros especiales, promulgó cambios y la creación de nuevos locales y, en el artículo 70 exigía la profesionalización del maestro mediante un curso de Pedagogía con aplicación a sordos y ciegos. Asimismo, en el artículo 108 determinaba:

«Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y para los ciegos, procurando que haya, por lo menos, una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados.

Los colegios de sordomudos y de ciegos que se creen en los distritos universitarios serán financiados por el Estado; que también designará la plantilla del profesorado de los mismos y pagará sus honorarios; quedando a cargo de las Diputaciones Provinciales correspondientes, los gastos de administración y de internado».

A pesar de las intenciones de la Ley Moyano, que intentó mejorar la deplorable situación de la educación en España, los problemas económicos y sociales del momento impidieron la implantación total de dicha Ley. Como afirma Casado (2009):

«Los poderes públicos desde 1857 se preocuparon de enseñar a los carentes de visión y audición en edad escolar y de asilar a los adultos ciegos y sordos, pero no mostraron interés por integrarles en la vida laboral, mediante una profesión y un

⁶⁷ «Señalé para esta operación la hora de irse a acostar, encargando que mientras estuviesen en ella tuviesen tapada la cabeza, y después se les abrigasen con un pañuelo que les cubriese toda la oreja; que el temple del agua fuese progresivamente de menor a mayor, y que aumentándose por minutos la duración de esta maniobra en los 20 días primeros, se fuese disminuyendo en los 20 últimos hasta dejarla igual con el principio» (*Gaceta de Madrid*, 1809).

⁶⁸ La Ley Moyano fue la primera ley del Estado que regulaba los planes de estudios y fijaba la obligatoriedad de la enseñanza primaria. Asimismo proponía garantizar una enseñanza universal, gratuita y centralizada.

⁶⁹ La Ley Moyano promulgó la educación de sordos y ciegos, dejando a un lado el resto de deficiencias.

puesto de trabajo. Seguían considerando al invidente y al sordomudo como personas menores de edad, sin responsabilidades ni opción a disfrutar de todos los derechos de ciudadanía (p.143)».

2.2.3. LA ETAPA ORALISTA

A raíz de la dicotomía entre la escuela alemana partidaria del método oral, representada por Heinicke, y la escuela francesa, a favor de las «señas metódicas», encabezada por L'Epée y ampliada por Siscard así como el surgimiento de nuevas ideas de reformas educativas integradoras, tuvo lugar el primer Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos en Milán en el año 1880⁷⁰. El Congreso fue coordinado y regulado por el sacerdote Giulio Tarra (1832-1889) y formado por un Comité Organizador de maestros oyentes.

Como hemos adelantado en el apartado anterior, en este Congreso se aprobó que el lenguaje oral era el único que podría incorporar al sordo en la sociedad. A raíz de esta resolución todos los países, excepto Estados Unidos, adoptaron el método oral como único procedimiento para la enseñanza a sordos. Se detuvo la contratación de maestros sordos, se eliminó el uso de las señas metódicas o los alfabetos manuales y se restringió el tiempo dedicado a la enseñanza de otras asignaturas para focalizar la instrucción del habla.

En España este hecho no supuso un gran cambio en la educación de este colectivo puesto que el sistema oral había prevalecido durante años sobre el signado aunque sí consolidó, reafirmó y oficializó la metodología (Frigola, 2010).

Los índices de analfabetismo de este periodo son imprecisos aunque los datos de escolarización son alarmantes. Según Antonio Carderera (1883):

«(...) desgraciadamente se carece de semejante documento –una estadística-. Los gobiernos mismos se asustarían de la intensidad del mal y se apresurarían á poner remedio. Según la estadística publicada por los hermanos Guyot del Instituto de Groninga, el número de sordomudos en el globo asciende á seiscientos mil, en cuyo

⁷⁰ Antes del Congreso de Milán tuvo lugar en Italia el primer Congreso Nacional de Profesores Sordos en el año 1873 y en 1878 se celebró en París el I Congreso Internacional sobre Instrucción de niños sordos.

número no baja de ocho á nueve mil sordomudos la parte proporcional que a nuestro país corresponde, número á la verdad imponente cuando los principios de la enseñanza no han adquirido el grado suficiente de popularidad, y cuando solo se cuenta un establecimiento de esta educación especial para tantos desgraciados que la necesitan (p.600)».

Pese a los altos índices de sordos en España, los datos demuestran que sólo el 4'14% de sordos estaban escolarizados a finales del siglo XIX y primeros del XX entre los 14 establecimientos sostenidos por el gobierno, corporaciones públicas y caridad privada (Molina, 1900). Aunque algunos estudiosos podrían considerar que estos porcentajes pueden ponerse en duda, debido a la poca información al respecto, la diferencia entre sordos y oyentes es abismal si lo comparamos con los datos que ofrece Núñez (2006) que sitúa a un 57% de la población oyente escolarizada en el año 1907.

Las administraciones educativas que se llevaban a cabo en España en las últimas décadas se pusieron en entredicho en la obra de Pedro Molina y en la *Asamblea de Profesores de Sordomudos y de Ciegos* en 1906.

A principios del siglo XX surgen dos manifestaciones críticas sobre las políticas de enseñanzas a sordos y sus posibles reformas. La naturaleza de ambos planteamientos son diferentes en esencia, puesto que la primera se trata de una consideración particular mientras que la segunda es una consideración grupal pero creemos que ambas son importantes puesto que marcaron un contrapunto en la historia de los sordos⁷¹.

Pedro Molina, profesor y secretario del Colegio de Sordomudos y de Ciegos, divulgó su pensamiento y vituperio en su obra *Instituciones españolas de Sordomudos y de Ciegos. Consideraciones sobre lo que son y debieron ser estos centros* (1900) y en el *Discurso* que leyó el 18 de octubre de 1903 en la entrega de premios a los alumnos del Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Madrid⁷². La crítica a las políticas de los ministros García Alix y el conde de Romanones por el estado de la educación de sordos y ciegos, así como la consideración de la baja admisión de

⁷¹ La repercusión de ambos planteamientos no alcanzaron consecuencias prácticas y experimentales aunque sí dieron lugar a aproximaciones culturales y profesionales.

⁷² El Discurso de Pedro Molina fue publicado posteriormente por la Imprenta del Colegio bajo el mismo título.

alumnos al colegio⁷³ y la reprimenda sobre la formulación de medidas que nunca llegan a realizarse, supuso un revuelo en el sector profesional y administrativo. Molina (1900) presentó ideas diferentes y modernas entorno a la escolarización y derechos de este colectivo pero además pidió respuestas y compromiso al Estado, responsable de la política educativa.

En la *I Asamblea de Profesores de Sordomudos y de Ciegos* de 1906, promovida por Eloy Bejarano se cuestionó los modelos de educación nacional de sordos y ciegos puesto que estaban faltos de unidad de procedimientos y no había homogeneidad en la oferta educativa. Según los planteamientos del comisario regio y el profesorado aliado, las enseñanzas de sordos y ciegos debían estar centralizadas y normalizadas administrativamente para que todos tuvieran los mismos valores y planteamientos durante el proceso de instrucción.

La *Asamblea* supuso un acontecimiento educativo de repercusión mediática puesto que asistieron 425 personas, entre ellas, directores de centros, familiares de sordos y ciegos, profesores y responsables de instituciones o administraciones educativas (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1908). La solicitud de confección de estadísticas de carácter urgente; la política de formación del profesorado específico de sordos; la unificación de los planteamientos metodológicos orales; la incorporación de talleres para la enseñanza práctica; la solicitud de elaboración y difusión de consejos contra la prevención de la sordera y la ceguera y la creación y financiación de una red escolar son algunas conclusiones más significativas de la *Asamblea*. La crítica de las políticas educacionales y la posterior propuesta de intervención no obtuvo repercusión inmediata por parte del Estado en el colectivo

⁷³ Molina (1903, p.9) afirma «Contrario es el hecho apuntado al epíteto de <Nacional> que el Colegio lleva. El común sentir de las gentes lo entienden por <nacional> lo que es de todos y para todos. Con el presupuesto para 65 sordomudos y 35 ciegos, cuando en el país existen 10.880 y 25.000 ciegos, solo fija en presupuesto lo que estima necesario para atender al 5,9% de los españoles sordomudos y al 1 por mil de ciegos. Así en el curso anterior, ingresaron solamente el 10% de los sordomudos y el 17% de los ciegos. La magnitud del desconsuelo oficial no admite comparación con el agudo dolor que sentir deben los padres...cuando se les dice: ¡no, vuestro hijo no es ya admisible!».

sordo⁷⁴ aunque sí fraguó nuevos valores y pensamientos en torno a la instrucción de los mismos.

Los gobiernos del Partido Liberal iniciados por Moret y sucedidos por Canalejas suponen una nueva directriz en la Educación Especial mediante su institucionalización. En 1910 se crea un primer órgano de administración especializado denominado Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales para gestionar las enseñanzas de este colectivo. No es de extrañar esta agrupación puesto que desde 1902 en el Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid se incluyó a los deficientes mentales en el plan educativo y en 1911 se crearía en Cataluña a instancias del ayuntamiento de Barcelona la sección de anormales en la Escola de cecs, sords-muts i anormals.

Las nuevas ideologías que empezaron a plantearse años anteriores se continuaron consolidando durante este periodo desde el punto de vista pedagógico. Las críticas y las demandas de los profesionales, los maestros o los familiares dieron sus primeros frutos. Alcina (2014) recoge:

«(La administración) atiende al poderoso movimiento de maestros, publicistas y filántropos a favor de sordomudos, ciegos y anormales, que ha determinado la fundación de escuelas y asociaciones, la publicación de libros, la celebración de congresos o la organización de exposiciones (p.149)».

El nuevo plan de actuación perseguía establecer un modelo de financiación para la Educación Especial y un patronato nacional que gestionara y dirigiera el sector. La planificación financiera y organizativa fue ambiciosa, puesto que se presentó a las Cortes un proyecto de ley de 1500 millones de pesetas de los que 100 millones eran destinados a la construcción de nuevos colegios y escuelas. Aunque estas cantidades no fueron aprobadas y no tenemos constancia de nuevas instituciones instruccionales, la administración incrementó las partidas económicas de los Presupuestos del Estado para este colectivo y diseñó un patronato, el Patronato de

⁷⁴ El Estado realizó diferentes acciones para el colectivo ciego en la Real Orden de 1908 y solicitó los datos sobre la cantidad de sordos y ciegos que había en las diferentes provincias. Según los datos recogidos en 1910 «las cifras horribles de 15.000 mudos, 25.000 ciegos y un número, también elevado, de individuos afectos de diversas manifestaciones psicopáticas que los apartan de la normalidad social» (Exposición del Real decreto de 22 de enero de 1910 de creación del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales).

Sordomudos, Ciegos y Anormales⁷⁵, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para responder a las necesidades educativas.

La creación del Instituto Nacional de Anormales y Especial de Sordomudos y de Ciegos creado en 1915 así como los avances en política educativa⁷⁶ y los incrementos de los presupuestos del Estado durante los siguientes años trabajaron por un asentamiento en la enseñanza del colectivo sordo. Según los datos del Colegio de Madrid en el año 1909 se realizó una partida de 17200 pesetas para los gastos generales y en 1930 se dotó de medio millón, por lo tanto, en 20 años se incrementó el presupuesto en más de 32000 pesetas. Asimismo, durante este período, los alumnos internos pasan de 200 a 240 y el personal docente de 35 a 66 (Alcina, 2014).

Los datos parecen esperanzadores, los porcentajes de escolarización aumentan pero los resultados siguen siendo muy bajos. Granell (1932, citado por Alcina, 2014) afirmó que al finalizar los años veinte en los colegios privados y públicos españoles había menos de 500 alumnos sordos matriculados.

La Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) «no supuso ni un retroceso ni un paréntesis en el proceso de modernización del sistema educativo español» (Serrano, 2013, p.111) puesto que la administración de la dictadura mantuvo el planteamiento tradicional de enseñanza a sordos en España⁷⁷. Con la llegada del gobierno de la República de 1931-1933 se propuso de nuevo modernizar las enseñanzas de sordos y ciegos, incrementar y extender la red escolar y

⁷⁵ A petición del ministro Barroso en el Real decreto del 22 de enero de 1910. En 1914 a instancias del ministro Francisco Bergamín García se reformó y pasó a denominarse Patronato Nacional de Anormales debido a la preocupación del ministro por atender pedagógicamente a este colectivo. En 1916 sufriría nuevos cambios por el ministro Burell y, finalmente, en 1917 se crearon tres patronatos nacionales diferentes el Patronato de Sordomudos, el de Ciegos y el de Anormales mentales.

⁷⁶ Durante los años 1917 y 1923 se produce un contexto de reforma y modernización pedagógica en la instrucción de los sordos puesto que se organiza la administración, considerando las diferentes especialidades de los profesionales que trabajan con sordos, se ordenan cursos de formación, se controla la asistencia del profesorado y se consolidan los salarios.

⁷⁷ La Dictadura de Primo de Rivera sí afectó en el sistema educativo de Cataluña puesto que prohibió el uso del catalán en las aulas.

remodelar el sistema formativo del profesorado pero estos intentos se vieron interrumpidos con el triunfo electoral de la derecha y la consecuente guerra civil.

En julio de 1936 estalla la guerra en España. La Guerra Civil española detuvo el progreso de las enseñanzas de los sordos. El Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid perdió a la mayoría de sus alumnos puesto que un 60-65% tuvieron que regresar a sus provincias de origen y la muchos de ellos debían evacuar la capital (Alcina, 2014). En 1939 el Colegio, propiedad del Estado, fue ocupado por los militares y se convirtió en sede de la Escuela Superior del Ejército. Los pocos alumnos que allí residían, fueron de obligado traslado a las regencias del Colegio de Sordomudos de la Purísima en el que debían pagar por el acceso a la educación. El Colegio permanecería cerrado hasta 1948.

La España de Franco es devastadora para la educación de los sordos durante los primeros años. Las penalidades de la guerra y la posguerra vividas por el alumnado, la depuración y persecución de muchos profesores y profesionales, el control ideológico así como las decisiones de política educativa tomadas antes y después de ésta, da respuestas insuficientes a las necesidades escolares. En Cataluña la situación se agrava y la represión franquista se duplica por cuestiones lingüísticas e ideológicas (véase 2.2.5.).

Los datos respecto a la escolarización de alumnado sordo durante esta época son imprecisos. El Instituto Nacional de Psicotecnia afirmó que en el año 1950 había en España 12.000 sordos en edad escolar y 30.000 adultos. Según el censo de mediados del siglo XX había 7.000 sordos en edad escolar, de los cuales 5.000 no recibían educación especializada y los 2.000 restantes eran atendidos por el Colegio Nacional y los institutos de carácter provincial o privado. La Federación Nacional de Sociedades de Sordos Españoles (FNSSE, actualmente CNSE) consideró que de 12.000 niños sordos, aproximadamente el 10% recibía enseñanza. En el II Congreso Mundial de Sordos celebrado en 1955 en Zagreb (Yugoeslavia) se enumeraron las escuelas especializadas en los países de Europa: 275 en URSS; 57 en Gran Bretaña; 40 en Alemania; 38 en Francia; 20 en España y 12 en Holanda.

2.2.4. EL RECONOCIMIENTO DE LAS LENGUAS DE SIGNOS

A partir de los años 60 sucede una serie de acontecimientos institucionales, lingüísticos, sociales y políticos que influyen directamente a la escolarización de las personas sordas.

Según Skliar (1997) el modelo socio-cultural de la sordera surgió a mediados de los años 60 puesto que pasaron de considerar la sordera como un déficit a concebirla como una diferencia que debe ser comprendida y respetada. Sin restar importancia o crédito a la obra de *Escuela española de sordomudos* del español Hervás y Panduro (1795) y a la tesis doctoral sobre la descripción lingüística de Bernard T.M. Tervoort (1953, citada por Jarque, 2012), debemos reconocer el trabajo de William Stokoe (*Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf*, 1960) como fundador de la lingüística de las lenguas de signos ya que marcó un antes y un después en las investigaciones del ámbito (Engberg-Pedersen, 1984; Volterra, Corazza, Radulzky & Natale, 1984; Rodríguez González, 1992; Massone & Machado, 1994; Fernández-Viader, Segimon & Jarque, 1996; Cvejanov, 2012).

La obra *Sign Language Structure* publicada en 1960 por William Stokoe marcó un punto de inflexión y referencia en la científica lingüística de las lenguas de signos y en las ciencias sociales de la concepción de la sordera. Stokoe demostró que las LS no eran sistemas mímicos agramaticales, sino códigos visuales y gestuales que reunían todas las características sintácticas y morfológicas de las lenguas orales. La revolución lingüística continuará en países americanos por autores como Friedman (1975, 1976) y Kegl & Wilbur (1976); en Europa por Klima & Bellugi (1979) y en España por Rodríguez González (1992) y Muñoz Baell (1998, 1999), entre otros.

Estas primeras investigaciones se desarrollaron rápidamente por Europa y, por primera vez, se celebró el Primer Simposio Internacional sobre la Investigación en Lengua de Signos (Escandinavia, 1978). En España, a principios de los años 70 se celebró el Primer Congreso Nacional de Educadores de Sordos en el que se cuestionaron los métodos utilizados en la educación con personas sordas. Las tesis

doctorales de la Dra. M^a Ángeles Rodríguez González (1992) y la Dra. Maria del Pilar Fernández-Viader (1996) fueron pioneras en la investigación española.

El uso de la lengua de signos fue aumentando paulatinamente en las aulas y a partir de los años 1980 se establecieron programas de educación bilingüe en diferentes países europeos: Dinamarca, Francia, Alemania, Gran Bretaña, Suecia y Suiza. En Holanda, Noruega y España se ha adoptado en algunas escuelas pero no totalmente como política educativa nacional (Mayer & Akamatsu, 2003; Kushalnagar et al., 2010). Suecia, fue el primer país en oficializar el sistema bilingüe en 1983 y a partir de los años 1990 empezó a introducir el sistema bilingüe en el currículum educativo para las personas sordas. El nuevo método de instrucción estableció que las lenguas de instrucción serían la lengua de signos sueca y el sueco, principalmente, en su forma escrita (Svartholm, 1993; Hermans, Knoors, Ormel & Verhoeven, 2008).

En nuestro país, la creación del Patronato Nacional de Educación Especial en 1953; el Decreto sobre la Ordenación de Educación Especial en 1965; el inicio de formación a especialistas en cursos de Pedagogía Terapéutica y la promulgación de la Ley General de Educación en 1970, que considera por primera vez la Educación Especial, refleja un cambio de actitud hacia la necesaria educación de los sordos. A partir del año 1970 se crea un sistema educativo paralelo al ordinario para los grupos de alumnos con necesidades especiales, pasando de la exclusión educativa a la segregación. En esta década, empiezan a surgir nuevas propuestas de educación bilingüe, que fueron adaptadas por diversas escuelas (Bailes, 2001).

Tras la Constitución de 1978 que garantizaba el derecho a la educación de todos los ciudadanos, el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) elabora el Plan Nacional para la Educación Especial que recoge, por primera vez en nuestra historia, los principios de integración educativa y atención personalizada para todas las personas con alguna discapacidad. Pero esta realidad no fue efectiva hasta la creación de la Ley sobre Integración Social de los Minusválidos (LISMI) en 1982. Gracias a los principios educativos de la LISMI dio lugar el Real Decreto de 1985 que se considera un referente básico para la educación especial en España puesto que desarrolló un proyecto de integración escolar de alumnos con discapacidad en centros ordinarios. Con la creación de la Ley de Ordenación General del Sistema

Educativo Español (LOGSE) en 1990 se reforzaron estos principios de normalización. Durante esta época la mayoría de alumnado sordo estaba escolarizado en centros de integración y un pequeño porcentaje, en general, los de mayor pérdida auditiva, en centros especiales de sordos. En este contexto, a principios de los años 90 se plantea, en España, el uso de la lengua de signos para el acceso al currículum educativo. El Parlamento de Cataluña aprueba en 1994 (BOPC 228, de 16 de mayo de 1994) la Resolución 163/IV sobre la promoción y difusión del conocimiento de la lengua de signos y se asienta el bilingüismo. A partir del Real Decreto (669/1995) en 1995 se reconoce el uso de las lenguas de signos en el currículo de enseñanza básica y se legaliza la presencia de asesores y profesionales sordos, así como intérpretes de lengua de signos en el sistema escolar.

La Ley 17/2010 el 3 de Junio reguló la LSC como lengua propia de Cataluña (anexo I). En España, la lengua de signos española (LSE) fue reconocida por la Ley 27/2007 el 23 de Octubre como lengua de signos propia de la Comunidad Sorda del resto del estado español.

En Cataluña, tras dos décadas de experiencia de integración en centros ordinarios, los resultados no fueron los esperados. La falta de preparación de los profesionales; la carencia de recursos humanos y materiales; la inexistencia de un proyecto de centro que planteara las necesidades educativas de los sordos así como la ausencia de contacto con otros sordos provocaron un aislamiento social con grandes consecuencias (Fernández-Viader & Pertusa, 2005).

Como respuesta a las reivindicaciones para mejorar la educación de los sordos, en 1996 se constituye una *Plataforma pro defensa de la educación bilingüe para aquellos niños y niñas cuyas familias lo soliciten* que logra la puesta en marcha de tres proyectos bilingües: las escuelas Josep Pla y Tres Pins en Barcelona y el Centre de Reeducació Auditiva de Sabadell (CRASS) durante el curso 1995-1996 (Fernández-Viader & Pertusa, 2005). El IES Consell de Cent adoptó también esta modalidad en 1996 (Morales-López, 2004).

A pesar de ser un indicador de avance de modelo pedagógico actualmente plantea carencias que inciden en la educación de los niños y jóvenes sordos, como por

ejemplo, la ausencia de un currículum específico en LSC, la falta de formación de los docentes y profesionales en LSC, el bajo ingreso de niños a edades tempranas o la adquisición tardía de la LSC en algunos alumnos. A estas cuestiones se suma la actual problemática de los CREDA (véase Sánchez, 2015). Algunos autores como Morales-López (2008) consideran que este modelo educativo puede denominarse «pre-bilingüe» puesto que la lengua de signos es la lengua vehicular de algunos contenidos del currículum pero, en la actualidad no es objeto de la enseñanza formal. A este propósito, Frigola argumenta que el método bilingüe actual no cumple las expectativas y necesidades mínimas exigidas (2014):

«El método bilingüe existente no es el que queremos tener porque no cumple los requisitos mínimos que debería: incluir la asignatura de LSC en el currículum escolar, una alta competencia lingüística de LSC por parte del profesorado, ambiente lingüístico de la LSC en el entorno escolar y familiar, etcétera (p.38)».

Desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) ha cogido auge un nuevo término denominado inclusión. La diferencia entre integración e inclusión radica en que el primero pretende introducir a las personas con discapacidad en la sociedad a través de instalaciones específicas, mientras que el segundo procura incluirlos mediante adaptaciones. En el caso de las personas Sordas un claro ejemplo sería una situación didáctica: en una clase ordinaria de integración un grupo de alumnos Sordos trabajaría aparte con un especialista, por ejemplo, un logopeda, mientras que en una situación inclusiva tendrían un intérprete. La inclusión aboga por los derechos de las personas con discapacidad puesto que tiene en cuenta las necesidades individuales y busca los recursos necesarios para la igualdad de oportunidades. La inclusión es un derecho y en algunas Comunidades Sordas todavía no es una realidad. Múltiples investigaciones a nivel internacional subrayan el desconocimiento actual y los fallos de aplicación del derecho lingüístico de las personas sordas (por ejemplo, Hualand & Allen, 2009) y a pesar que en algunos países de América Latina o África la situación de desigualdad se aúna a la pobreza (Moreno Vite & Fernández-Viader, 2017), en España, pese a los enormes avances, nos queda mucho camino por recorrer. Desde 2010 en Cataluña tenemos un primer borrador que recoge los contenidos docentes específicos en LSC y, aunque se ha promovido, solicitado y

reclamado su aprobación, se trata de un documento provisional pendiente de consenso.

2.2.5. EL COLECTIVO SORDO CATALÁN EN LA MINORÍA LINGÜÍSTICA CATALANA. ALGUNAS CONSIDERACIONES

El colectivo Sordo catalán se considera una minoría lingüística en la propia minoría lingüística catalana (Gascón, 2010). A lo largo de la historia los Sordos catalanes no sólo no han sido educados en su lengua materna, la lengua de signos, sino que tampoco en su segunda lengua, la lengua catalana. Por tradición, los Sordos catalanes han sido instruidos bajo la lengua del estado, el castellano. La mutilación lingüística, por lo tanto, ha sido doble.

Desde las primeras prácticas educativas a Sordos en 1800 bajo la tutela de Juan Albert hasta el año 1918 la educación oral y escrita del alumnado fue exclusiva del castellano. En 1916, la Associació Protectora de la Ensenyança Catalana en la lucha por la recuperación de la lengua y la cultura de la autonomía solicitó que se enseñara a las personas sordas la lengua catalana. Prueba de ello es la carta⁷⁸ al director de la Escuela de Sordomudos de Barcelona en la que se solicitó encarecidamente el uso de las dos lenguas para la incorporación activa de los sordos en la sociedad. En el año 1917 Pere Barnils recomendó una enseñanza moderna, que actualmente denominaríamos bilingüismo, puesto que propuso la práctica de ambas lenguas⁷⁹. Pero el inicio de esta nueva enseñanza fue abolida por

⁷⁸ Carta redactada en catalán, procedente de la Consejería de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona, y dirigida a la Escuela Municipal de Sordomudos el día 20 de diciembre de 1936. Archivo del IMEB.

⁷⁹ «Según la opinión de Barnils, al entrar los niños o las niñas en la denominada “escuela maternal”, entre los cuatro o cinco años de edad, a los que eran castellanos se les debería enseñar en castellano y después en catalán. A la inversa, a partir de los ocho años, por obligación, a todas las niñas o niños sordos catalanes, y que hasta los ocho años hubieran recibido su enseñanza únicamente en catalán, se les tendría que enseñar, además, como era normal y lógico, el castellano» (Gascón, 2010, p.3).

la Dictadura en 1923. La Dictadura de Primo de Rivera prohibió el uso del catalán en las escuelas e impuso la utilización y el estudio del idioma nacional⁸⁰.

Con la llegada de la República en 1931 se retomaron las enseñanzas bilingües para que «los dos idiomas hermanos sean cultivados amorosamente en nuestras escuelas» (Xirau, 1933, recogido por Gascón, 2010). Drásticos cambios en un breve periodo, difícil de asumir por las escuelas. A pesar del intento de la enseñanza del catalán en la Escuela de Sordomudos de Barcelona se tiene constancia de una circular enviada el 26 de octubre de 1933 por el director de la escuela Jaume Pastor en la que solicitaba libros redactados en catalán para ilustrar las enseñanzas.

El fin de la Guerra Civil, la victoria franquista y la entrada de las tropas en Barcelona afectó de nuevo al idioma catalán, que quedó prohibido no sólo en las aulas, sino en todo el territorio nacional durante la época. En la educación de los Sordos, el oralismo fue exclusivo del español. Cabe resaltar un curioso caso, aislado y recogido por Morales et al. (2002), de una mujer de Sant Sadurní d'Anoia, un pueblo cercano a Barcelona, que aprendió el catalán como su primera lengua y su contacto con el castellano no fue hasta los 20 años.

La posguerra perjudicó a todos los ámbitos posibles, incluidos los educativos. Se estima que la Escuela de Sordomudos de Barcelona pasó de trece profesores en 1936 a siete en el año 1943. En la época datan 51 alumnos matriculados.

La persecución de los «rojos» no dejó indiferente a nadie, tampoco en el colectivo Sordo. Los militantes de la Acción Católica y los integrantes de la Purísima, tanto el director, Emilio Tortosa, como las monjas, acusaron al Casal de Sordos de ser una asociación no afín al régimen. Del mismo modo que los oyentes, múltiples Sordos fueron culpados y perseguidos.

⁸⁰ «Artículo 1º. Los maestros nacionales que proscriban, abandonen o entorpezcan la enseñanza en su escuela del idioma oficial en aquellas regiones en que se conserva otra lengua nativa [sic], serán sometidos a expediente, pudiendo serles impuesta la suspensión de empleo y sueldo de uno a tres meses.

Artículo 2º. En caso de reincidencia podrá acordarse su traslado libremente por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a otra provincia donde no se hable más que la lengua oficial, en la localidad de igual o menor vecindario.

Artículo 3º. Si se tratase de escuelas de primera enseñanza públicas o privadas, cuyos maestros no estén comprendidos en lo dispuesto en los anteriores artículos, podrán ser clausuradas temporal y definitivamente.

Artículo 4º. Quedan derogadas cuantas disposiciones se opongan al presente decreto».

Las graves repercusiones de la guerra y la posterior dictadura en España afectaron en el ámbito educativo y, en consecuencia en la educación especial. Algunas escuelas de Sordos, como la Escuela de Sordomudos de Barcelona quedaron prácticamente abandonadas. Se calcula que durante el curso de 1956-1957 el total de alumnado era de 107; durante el curso de 1962-1963 fue de 136. El siguiente año el alumnado quedó reducido a 85 (Gascón, 2010).

Como hemos comentado en el apartado anterior, las reformas educativas generales y las nuevas ideas integradoras y reformadoras empezaron a fraguar a finales de la segunda mitad del siglo XX. En pleno conflicto lingüístico, social, cultural y político de los años 50-75 se sitúa nuestro objetivo de investigación. Una época de cambio en la que domina fuertemente la oralidad en español, no se tienen en cuenta los recursos visuales para la enseñanza y no existía la figura de intérprete como profesión. Cabe anotar que la llegada de la integración no será hasta el año 1980 y la aceptación de las lenguas de signos y de los intérpretes hasta finales del siglo XX. En cuanto al catalán se extenderá y se propiciará a raíz de la primera Ley sobre Normalización Lingüística en Cataluña promulgada en 1983.

La situación sociolingüística objeto de nuestra investigación es de las personas Sordas en Cataluña, usuarias de la lengua de signos catalana (LSC), educadas generalmente bajo doctrinas estrictamente oralistas, en español. Utilizamos la preposición «en Cataluña» y no «de Cataluña» porque debemos tener en cuenta la cantidad de personas Sordas que emigraron a esta Autonomía en busca de nuevas oportunidades durante y tras la Guerra Civil.

2.3. LA REALIDAD DE LOS ADULTOS SORDOS: LAS REPERCUSIONES DEL ANALFABETISMO

Según las estimaciones de la Organización Mundial de la Salud y la Federación Mundial de Sordos (WDF) en el mundo hay cerca de 360 millones de personas con deficiencias auditivas y 70 millones de personas Sordas. A nivel cuantitativo, se considera que la sordera es la segunda discapacidad que afecta a la población a nivel mundial, superada por las personas con deficiencia intelectual.

En España, no existe actualmente un registro específico que aporte datos significativos. Las cifras varían dependiendo de los estudios y el tipo de sordera (Manrique, Morera & Moro, 1994). Según los datos recogidos por la encuesta del Instituto Nacional de Estadística (INE) en su estudio "EDAD 2008", hay un total de 1.064.000 personas sordas y con algún tipo de discapacidad auditiva; es decir, un 2,3% de la población total. La CNSE afirma que siete mil ochocientos alumnos requieren una atención específica por deficiencia auditiva. No se sabe con determinación cuántas personas son usuarias de las lenguas de signos (LS), como lengua de comunicación, aunque el porcentaje aproximado es elevado (Fernández-Viader, Pertusa, Valdespino & Pérez, 2007).

Cataluña es una de las dieciséis Autonomías que forman el Estado Español. Está ubicada en el nordeste de la Península Ibérica limitando el norte con Francia y Andorra, el este con el mar Mediterráneo a lo largo de unos 580 kilómetros, el sur con la Comunidad Valenciana y el oeste con Aragón. Territorio de la cuenca mediterránea es una de las tres comunidades históricas que en España disponen de lengua propia, el catalán, además del español. Desde la Constitución del Estado Español de 1978 se reconoció, por primera vez, dos lenguas oficiales: el castellano y el catalán. El artículo 3 del Estatuto de Autonomía de Cataluña (1979) recoge que «el catalán es la lengua de Cataluña (...) La Generalitat garantizará el uso oficial y normal de ambas lenguas [español y catalán], así como implementará las medidas necesarias para asegurar el conocimiento de las lenguas y creará las condiciones para permitir su igualdad en términos de sus derechos y obligaciones de los ciudadanos de Cataluña». Cataluña es una sociedad bilingüe.

A continuación mostraremos algunos datos cuantitativos que consideramos de interés puesto que reflejan, a grandes rasgos, la magnitud de personas con deficiencia auditiva que hay en nuestra comunidad y, por lo tanto, el gran porcentaje que suponen del total de la población. Las estadísticas ofrecidas provienen de diversas fuentes de consulta, entre ellas, el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Instituto de Estadística oficial de Cataluña (IDESCAT), la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (EDDES), los estudios realizados por la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) y los resultados ODISMET de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

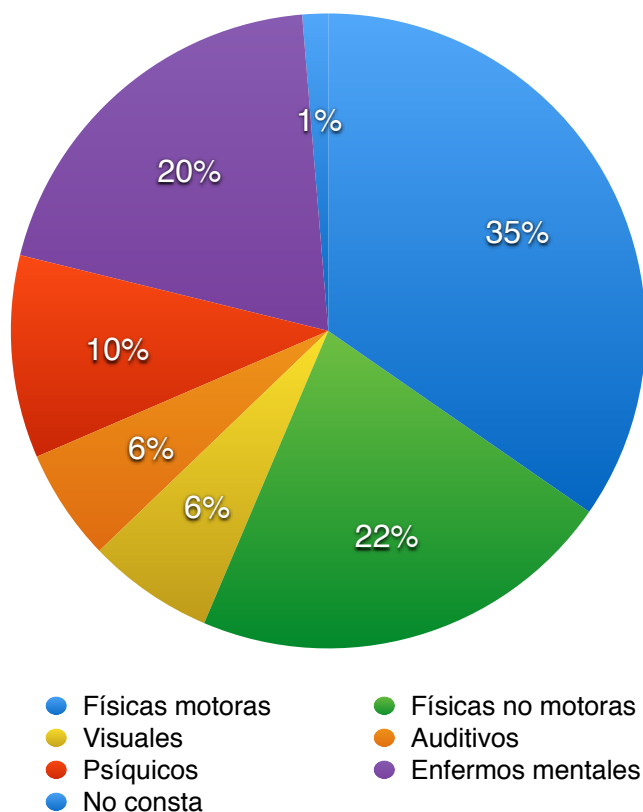
Según los últimos datos de IDESCAT (2015) en Cataluña hay un total de 514.488 personas con discapacidad reconocida. 29.330, un 6% de la población, son auditivas⁸¹, por lo que se sitúan en el cuarto puesto de discapacidades reconocidas más concurridas por la población catalana, superada por las físicas motoras (178.403 personas, un 35% del total); las físicas no motoras (111.957, un 33% del total) y las visuales (33.091 personas, un 6% del total). En la Tabla 6 y en la Gráfica 3 mostramos los datos recogidos.

⁸¹ Falta total o parcial de audición.

TABLA 6. PERSONAS CON DISCAPACIDAD RECONOCIDA EN CATALUÑA (2015)

TIPO DE DISCAPACIDAD	DISCAPACITADOS RECONOCIDOS
Físicas motoras	178.403
Físicas no motoras	111.957
Visuales	33.091
Auditivos	29.330
Psíquicos	53.147
Enfermos mentales	102.185
No consta	6.773
CATALUÑA	514.886

Fuente: Instituto de Estadística de Cataluña (2015). Personas con discapacidad reconocida [base de datos en línea] (elaboración propia).



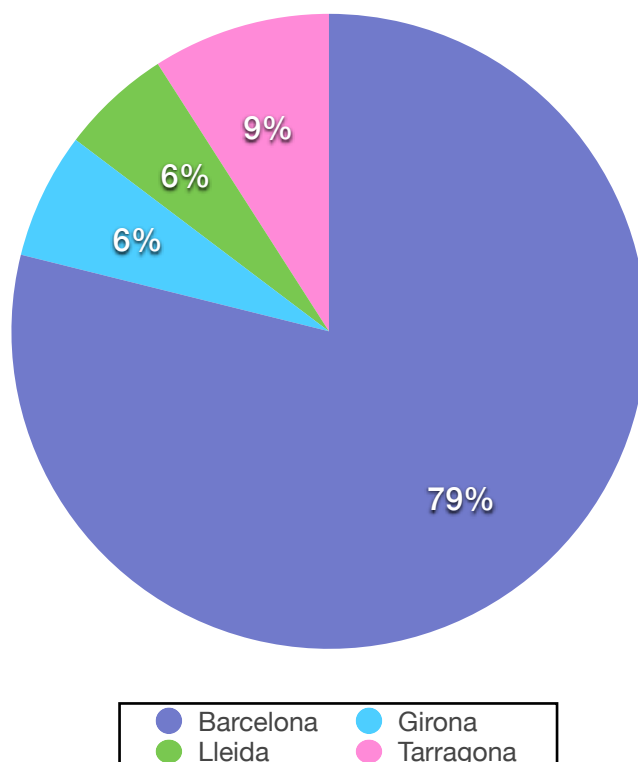
Gráfica 3. Personas con discapacidad reconocida en Cataluña. Fuente: Instituto de Estadística de Cataluña (2015). Personas con discapacidad reconocida [base de datos en línea] (elaboración propia).

Según el mismo estudio (IDESCAT, 2015) Barcelona y el Barcelonés son la provincia y la comarca, respectivamente, que reúnen los porcentajes más altos de discapacitados auditivos (véase Tabla 7 y Gráfica 4, así como Tabla 8 y Gráfica 5).

TABLA 7. PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA RECONOCIDA POR PROVINCIAS (2015)

PROVINCIA	DISCAPACITADOS AUDITIVOS RECONOCIDOS
Barcelona	23.135
Girona	1.884
Lleida	1.652
Tarragona	2.659
CATALUÑA	29.330

Fuente: Instituto de Estadística de Cataluña (2015). Personas con discapacidad reconocida [base de datos en línea] (elaboración propia).

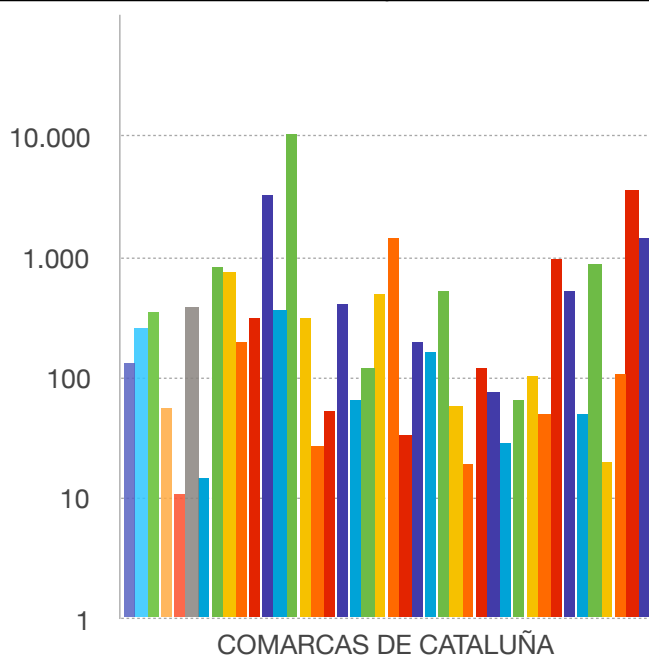


Gráfica 4. Personas con discapacidad auditiva reconocida por provincias. Fuente: Instituto de Estadística de Cataluña (2015). Personas con discapacidad reconocida [base de datos en línea] (elaboración propia).

TABLA 8. PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA RECONOCIDA POR COMARCAS (2015)

COMARCA	DISCAPACITADOS AUDITIVOS RECONOCIDOS
Alt Camp	130
Alt Empordà	256
Alt Penedés	352
Alt Urgell	56
Alta Ribagorça	11
Anoia	384
Aran	15
Bages	805
Baix Camp	758
Garrotxa	117
Gironés	493
Maresme	1.417
Moianès	34
Montsià	200
Noguera	158
Osona	510
Pallars jussà	59
Pallars Subirà	19
Pla d'Urgell	120
Pla d'Estany	74
Priorat	29
Baix Ebre	195
Baix Empordà	317
Baix Llobregat	3.305
Baix Penedés	358
Barcelonés	10.635
Berguedà	311
Cerdanya	27
Conca de Barberà	53
Garraf	410
Garrigues	66
Ribera d'Ebre	65
Ripollès	101
Segarra	50
Segrià	935
Selva	511
Solsonès	51
Tarragonès	851
Terra Alta	20
Urgell	109
Vallès Occidental	3.525
Vallès Oriental	1.438
CATALUÑA	29.330

Fuente: Instituto de Estadística de Cataluña (2015). Personas con discapacidad reconocida [base de datos en línea] (elaboración propia).



Alt Camp	Alt Empordà	Alt Penedés	Alt Urgell	Alta Ribagorça
Anoia	Aran	Bages	Baix Camp	Baix Ebre
Baix Empordà	Baix Llobregat	Baix Penedés	Barcelonés	Berguedà
Cerdanya	Conca de Barberà	Garraf	Garrigues	Garrotxa
Gironés	Maresme	Moianès	Montsià	Noguera
Osona	Pallars jussà	Pallars Subirà	Pla d'Urgell	Pla d'Estany
Priorat	Ribera d'Ebre	Ripollès	Segarra	Segrià
Selva	Solsonès	Tarragonès	Terra Alta	Urgell
Vallès Occidental	Vallès Oriental			

Gráfica 5. Personas con discapacidad auditiva reconocida por comarcas. Fuente: Instituto de Estadística de Cataluña (2015). Personas con discapacidad reconocida [base de datos en línea] (elaboración propia).

De los 29.330 con discapacidad auditiva se calcula que de 6.000 a 7.000 son personas Sordas y sordociegas usuarias de la lengua de signos catalana (Morales López et al., 2002; Fernández-Viader & Pertusa, 2005). Como es sabido la lengua de signos catalana (LSC) es diferente a la lengua de signos española (LSE). La LSC es utilizada por aproximadamente 32.000 personas en Cataluña y las Islas Baleares, no sólo por Sordos sino también por familiares de Sordos, profesores, intérpretes, mediadores, estudiantes e investigadores, entre otros (Fernández-Viader, Pertusa, Valdespino & Pérez, 2007).

A pesar de considerar el colectivo Sordo como una minoría, estos datos reflejan los porcentajes reales de las personas que presentan discapacidad auditiva y, por tanto, la presencia de este grupo en la sociedad actual.

Los resultados de alfabetización son muy bajos. A continuación presentamos algunos datos que consideramos de gran interés puesto que reflejan la realidad educativas de los adultos Sordos como resultado de las políticas instruccionales monolingües empleadas. También recogeremos datos más recientes relevantes para el marco teórico de nuestra investigación.

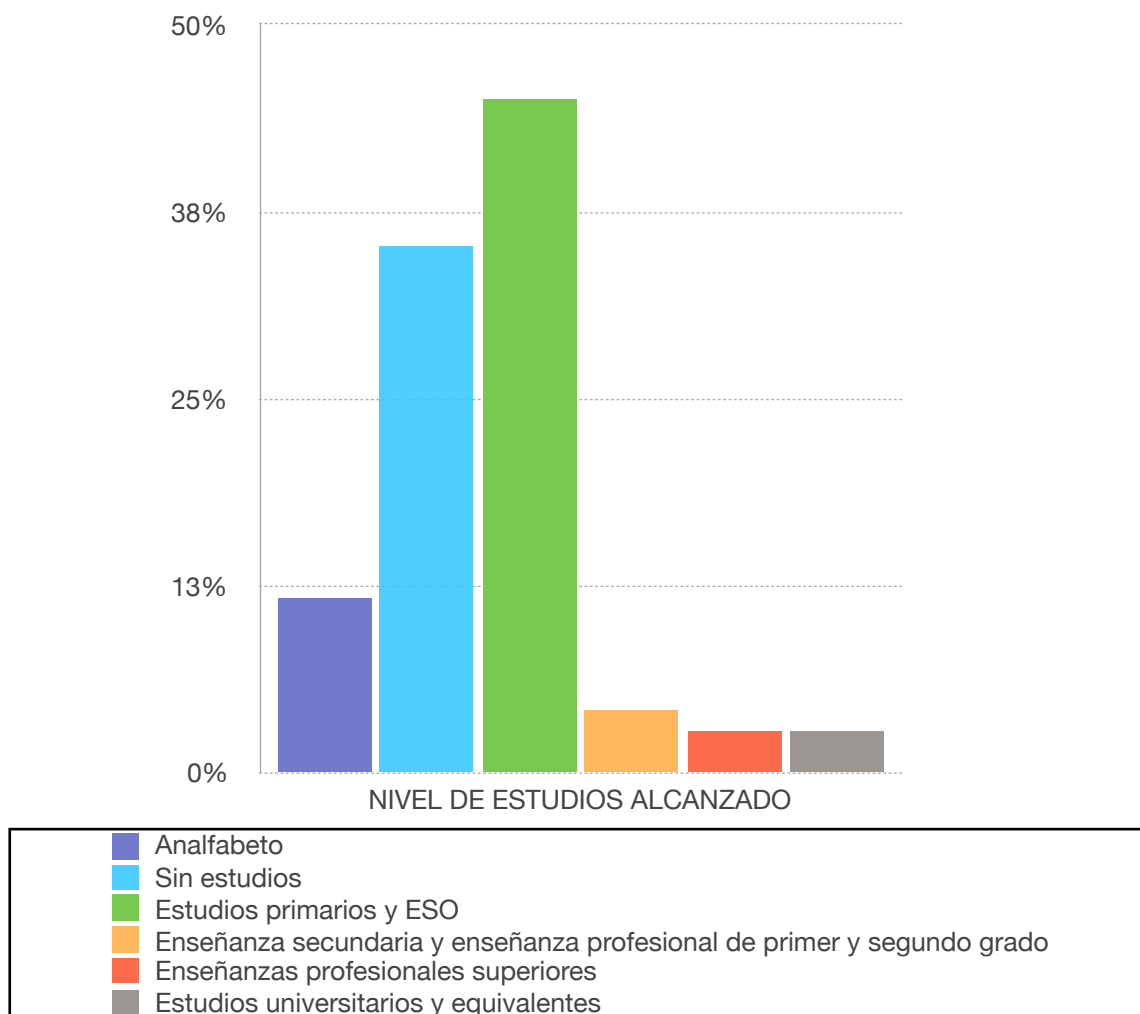
El Ministerio de Educación y Ciencia en 1996 analizó qué nivel de estudios alcanzaban las personas Sordas de la Comunidad de Madrid y qué tipo de escolarización recibieron. Los resultados revelaron que el 88,7% escolarizados en centros especiales alcanzaron niveles de estudios primarios, frente al 2,7% escolarizados en centros ordinarios. Asimismo, obtuvieron que el 40,6% no finalizaron la educación básica y el 100% no cursaron estudios superiores.

En 1999 el Instituto Nacional de Estadística (INE) abordaron los estudios terminados por personas con deficiencia auditiva y concluyeron que un 47% no tienen estudios o son analfabetos y tan sólo un 2,8% acceden a estudios universitarios frente al 20,9% del conjunto de la población española. De esta manera, un 91,9% tienen estudios inferiores a la secundaria obligatoria, primaria o no tienen estudios. En la Tabla 9 y en la gráfica 6 detallamos los datos recogidos.

TABLA 9. NIVEL DE ESTUDIOS TERMINADOS POR SORDOS (1999)

NIVEL DE ESTUDIOS	PORCENTAJE
Analfabeto	11,75%
Sin estudios	35,22%
Estudios primarios y ESO	45,01%
Enseñanza secundaria y enseñanza profesional de primer y segundo grado	4,19%
Enseñanzas profesionales superiores	2,84%
Estudios universitarios y equivalentes	2,84%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (1999). Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud. Avance de Resultados. Madrid (modificada).



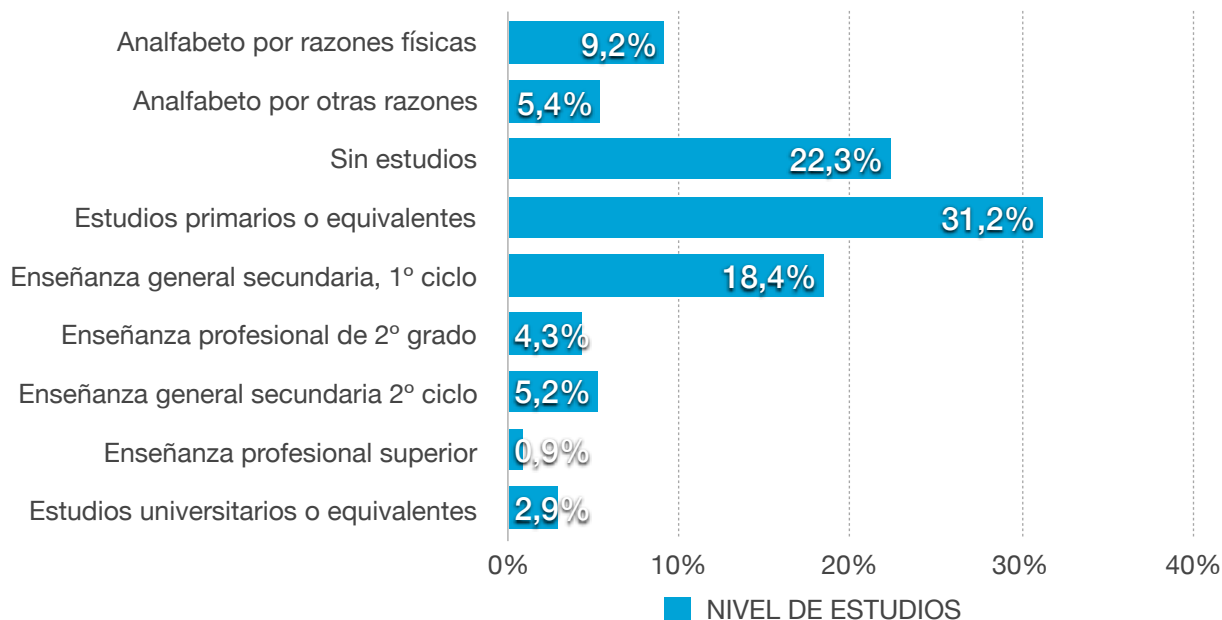
Gráfica 6. Nivel de estudios terminados por sordos. Fuente: *Fuente:* Instituto Nacional de Estadística (1999). Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud. Avance de Resultados. Madrid (elaboración propia).

Los datos ofrecidos por EDDDES en el mismo año (recogidos por De Cabo, Gago y González, 2003), mostrados en la Tabla 10 y en la Gráfica 7, no son exactos pero sí similares a los anteriores, de manera que ratifican el alto porcentaje de personas con deficiencia auditiva sin estudios y los datos inferiores en estudios superiores. Según estos porcentajes, un 36,9% son analfabetos o no tienen estudios y tan sólo un 2,9% alcanzan estudios universitarios o equivalentes.

TABLA 10. NIVEL DE ESTUDIOS TERMINADOS POR SORDOS (1999)

NIVEL DE ESTUDIOS	TASA DE ESTUDIOS
Analfabeto por razones físicas	9,2%
Analfabeto por otras razones	5,4%
Sin estudios	22,3%
Estudios primarios o equivalentes	31,2%
Enseñanza general secundaria, 1º ciclo	18,4%
Enseñanza profesional de 2º grado	4,3%
Enseñanza general secundaria 2º ciclo	5,2%
Enseñanza profesional superior	0,9%
Estudios universitarios o equivalentes	2,9%
TOTAL	100%

Fuente: EDDDES, 1999. Datos recogidos por De Cabo, Gago & González (2003). *La situación laboral de las personas con discapacidad*. Centro de Estudios Económicos Tomillo S.L. (modificada).



Gráfica 7. Nivel de estudios terminados por sordos. Fuente: EDDDES, 1999. Datos recogidos por De Cabo, Gago & González (2003). *La situación laboral de las personas con discapacidad*. Centro de Estudios Económicos Tomillo S.L. (elaboración propia).

La Confederación Nacional de Sordos (CNSE) recoge también datos de estos porcentajes. En un estudio de 2004 (CNSE, 2004) informaron que ocho de cada diez estudiantes Sordos acuden a un colegio ordinario en régimen de integración, por lo que el 50% mayores de 10 años no tienen estudios y el 12% son analfabetos. En 2011 (CNSE, 2011) analizaron la situación de las personas que acudían a sus servicios y observaron que un 16.9% obtienen graduado escolar y un 13,39% no tienen estudios. El número de licenciados no superaba el 1% mientras que el porcentaje de diplomados era del 1,41%.

Tal y como se recoge en la Tabla 11 los datos han mejorado sustancialmente respecto a los datos ofrecidos de 1999, aunque continúan siendo bajos. El nivel de estudios alcanzados muestra que en 2010 el 87,6% de las personas con discapacidad auditiva no supera la educación secundaria o los programas de formación e inserción y sólo un 12,3% ha alcanzado niveles de estudios superior. Asimismo, aunque en dos años se han mejorado algunas cifras, como los porcentajes de educación secundaria y programas de formación e inserción (48,9% en 2008 vs. 49,1% en 2010) y los estudios superiores, en los que se incluye el doctorado, (10,8% en 2008 vs. 12,3% en 2010) cabe destacar el aumento de analfabetos durante este período (2,9% en 2008 vs. 3,8% en 2010).

TABLA 11. NIVEL DE ESTUDIOS TERMINADOS POR SORDOS (2008-2010)

	2008	2010
ANALFABETOS	2,9%	3,8%
ED. PRIMARIA	37,4%	34,7%
ED. SECUNDARIA/ PROG. FORMACIÓN E INSERCIÓN	48,9%	49,1%
SUPERIORES, INCLUYE DOCTORADO	10,8%	12,3%
TOTAL	100%	100%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2012). El empleo y las personas con discapacidad. Serie 2008-2010 (modificada).

Datos más recientes (CNSE, 2014) informan que de 4.318 personas que acudieron a sus servicios de empleo, 1.107 no tenían estudios y 1.884 tenían estudios básicos. De manera que un 69,26% de las personas con discapacidad auditiva sin estudios o básicos y el 30,74% restante correspondía con enseñanza media, superior y posgrado.

Actualmente, un 80% de personas Sordas adultas en España son analfabetas funcionales, es decir, algunos terminaron la educación básica pero no alcanzan un dominio adecuado de la lengua, tanto en la forma oral, como en la escrita (Fernández-Viader & Pertusa, 2005; Jáudenes, 2009; Ruiz, 2009; Carrillo & Domínguez, 2010; Gutiérrez, 2011).

Los adultos Sordos presentan niveles muy bajos o nulos de lengua escrita puesto que, la mayoría, fueron instruidos bajo una doctrina estrictamente monolingüe oral, sin acceso a la lengua de signos y, por lo tanto, limitando su lengua natural así como cualquier recurso visual posible. Desde este modelo clínico de enseñanza, el objetivo de la escuela no fue «enseñar a leer y escribir, sino a hablar desde una lengua que el niño no oye» (De Souza, 2003, p.193).

Son numerosos los estudios que constatan las dificultades de la población Sorda en la lectura y escritura respecto a sus homólogos oyentes. Se ha constatado que los resultados no alcanzan el nivel mínimo o funcional exigido. Este fracaso no depende de las posibilidades cognitivas o de capacidad de los alumnos Sordos, sino de los métodos de enseñanza empleados.

Las repercusiones de una educación de baja calidad son inminentes. Una mala educación inicial puede lesionar, seriamente a los niños y a sus familias tanto en el presente como en el futuro. Muchos adultos Sordos en España, debido al tipo de educación recibida, tienen serios problemas para comprender actualmente un texto y para expresarse correctamente por escrito. En Cataluña la situación se agrava con el catalán debido a los cambios y conflictos políticos, sociales y lingüísticos vividos en la época (véase 2.2.5.). La lengua escrita es un instrumento fundamental de acceso a la información e incide en la integración social y laboral, que se encuentra, en general, muy poco desarrollada en las personas Sordas debido a las limitaciones

experienciales y comunicativas (Fernández-Viader & Pertusa, 1996; Domínguez & Velasco, 1999; Watson, 1999; Gutiérrez & Ramos, 2007; Jáudenes, 2009).

A continuación expondremos algunas repercusiones laborales, económicas y sociales que afecta a este colectivo.

2.3.1. REPERCUSIONES LABORALES Y ECONÓMICAS

Stang Alva (2011) afirma que la discapacidad ha aumentado su visibilidad y ha experimentado cambios significativos, pasando de un enfoque del discapacitado como víctima, objeto de caridad, hacia una nueva mirada que los concibe como sujetos de derechos, participantes de la sociedad. A pesar de este cambio de paradigma, las personas con discapacidad son un grupo vulnerable en la sociedad debido al alto riesgo de exclusión, desigualdad y vulnerabilidad.

La inserción laboral de las personas con discapacidad es una necesidad para su desarrollo personal, económico y su integración social. El trabajo garantiza una economía estable, un reconocimiento social, la realización personal y el anhelo de una vida plena. Sufrir exclusión social comporta la restricción de los derechos básicos y de la libertad; obstaculiza el desarrollo personal y el disfrute de los servicios disponibles para la población y limita la contribución de sus capacidades en el progreso de la sociedad. Si la discapacidad, *per se*, los hace diferentes, que no inferiores, las restricciones laborales les condiciona en su estatus en la sociedad. La exclusión en el mundo laboral significa la exclusión de la asignación de posiciones en la estructura social (Pernas & Ameijeiras, 2003).

Nuestro país se ha preocupado por desarrollar e implementar legislación específica que reconozca el derecho de las necesidades económicas, culturales, sociales y de acceso al empleo. En España existen políticas destinadas a fomentar la inclusión en el empleo ordinario para mejorar la actividad laboral de este colectivo con reducciones, bonificaciones y subvenciones en las cuotas de cotización a la Seguridad Social, tanto para trabajadores asociados como por cuenta propia. Sin embargo, las personas con discapacidad legalmente reconocida tienen una baja participación en el mercado laboral.

Los estudios del Instituto Nacional de Estadística (INE 2011, INE 2015) muestran los datos de actividad, de empleo y paro de este sector.

En 2011 y 2012 la tasa de actividad⁸² de las personas discapacitadas⁸³ era del 36,7% frente al 76,5% y 77,2% de las personas sin discapacidad. En 2013 y 2014 los resultados aumentan en las personas discapacitadas obteniendo un 37,4% y 38% respectivamente.

En cuanto a los datos de empleo, son más bajos en las personas discapacitadas. A pesar que en 2011 la tasa era del 26,8%, obteniendo consecuentemente un 21,4% de paro, en los últimos años ha decrecido debido a la crisis económica (2012: 24,5%, 2013: 24,3%), aumentando, por ende, los porcentajes de desempleo (2012: 33,20%, 2013: 35%). El número de personas con discapacidad ocupadas en 2014 era de 343.300, una tasa de empleo del 25,7% frente al 58,2% de las personas sin discapacidad, casi ocho puntos de diferencia en la tasa de paro (32,2% frente a 24,4%). Del mismo modo que sucede en la población en general, aunque con menos diferencias, las mujeres con discapacidad tienen menos presencia activa en el mercado laboral. La tasa de actividad en mujeres en 2014 es del 36,1% respecto al 39,5% de los varones; asimismo, la tasa de empleo en mujeres es del 24,3% frente al 26,9%. Por ende, la tasa de paro es superior (32,7% vs. 31,9%).

En Cataluña la tasa de actividad dentro del colectivo de las personas con discapacidad es del 39,5% (INE, 2015), situándose la novena en el listado de Comunidades Autónomas. Las mayores tasas en este colectivo se dieron en el País Vasco (49%), Comunidad Floral de Navarra (45,8%) y Región de Murcia (44,8%). Los datos más bajos se registraron en Andalucía (33,3%), Asturias (26,8) y Galicia (26,6%).

Los resultados principales del informe ODISMET (Fundación ONCE, 2014) en relación a la situación de las personas con discapacidad en el mercado laboral afirman que, pese a las altas cifras de personas con discapacidad en España (1.335.100 personas), la tasa de actividad es del 38%, 39 puntos inferior a la

⁸² Activos: Son aquellas personas de 16 o más años que, durante la semana de referencia (la anterior a aquella en que se realiza la entrevista), suministran mano de obra para la producción de bienes y servicios o están disponibles y en condiciones de incorporarse a dicha producción. Se subdividen en ocupados y parados (www.ine.com)

⁸³ Discapacitados: Personas con certificado de discapacidad: grado de discapacidad superior o igual al 33 %, según el procedimiento de valoración establecido por RD 1971/1999 modificado por RD 1364/2012 (www.ine.com)

población sin discapacidad y la tasa de empleo es de 25,7%, frente al 58,2% de la población en general. De manera que los datos de paro son 7,8% superior, un total de 32,2%. Además de la diferencia en los porcentajes, en el informe se indica que el salario bruto de las personas con discapacidad no sólo es inferior, sino además, decreciente en los últimos años. De 2010 a 2013 las personas con discapacidad cobran 1.400€ menos, frente a 41€ menos en las personas sin discapacidad. Debido a la baja intensidad laboral, a ingresos menores a la media y a niveles formativos inferiores⁸⁴, afirman que el 31,10% del total de la población discapacitada se encuentran en riesgo de pobreza o de exclusión social.

El informe de Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE, 2016) informa que la tasa de empleo en las personas con discapacidad ha aumentado, por primera vez desde 2009, logrando un número de contratos de 243.067 en 2015, aunque esto supone sólo un 1,31% de la contratación total, por tanto, la participación en el mercado laboral es baja.

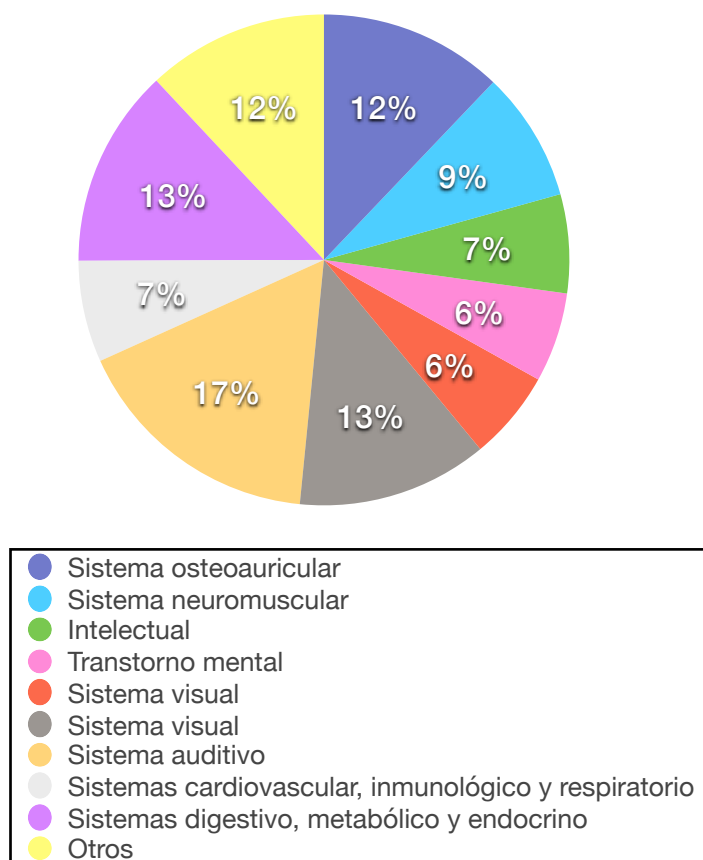
La situación laboral de las personas con deficiencia auditiva representa los mejores datos de tasa de empleabilidad entre los discapacitados. Si atendemos a los porcentajes que nos ofrece INE (2015), en España, los datos registrados de 2014 muestran que las personas con discapacidades auditivas tienen una tasa de actividad del 58,9% y una tasa de empleo del 44,6%, logrando la mayor tasa de trabajo entre las diferentes discapacidades. A continuación, en la Tabla 12 y la Gráfica 8 detallamos el porcentaje de empleo por tipos de discapacidad.

⁸⁴ Los datos de ODISMET (Fundación ONCE, 2014) muestran que la tasa de abandono escolar es mayor en las personas con discapacidad frente a los no discapacitados (43,2% vs. 25,2%). Asimismo, fijan que el 6,9% no tienen formación alguna y sólo el 15,6% alcanzan estudios superiores frente a un 0,5% y un 32,4% respectivamente en las personas sin discapacidad.

TABLA 12. TASAS DE EMPLEO DISCAPACITADOS (2014)

TIPO DE DISCAPACIDAD	TASA DE EMPLEO
Sistema osteoauricular	32,4%
Sistema neuromuscular	22,9%
Intelectual	17,4%
Transtorno mental	15,8%
Sistema visual	33,6%
Sistema auditivo	44,6%
Sistemas cardiovascular, inmunológico y respiratorio	17,9%
Sistemas digestivo, metabólico y endocrino	35,0%
Otros	32,0%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Empleo de las personas con discapacidad. [base de datos en línea] (modificada).



Gráfica 8. Tasas de empleo discapacitados (2014). Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2015). Empleo de las personas con discapacidad. [base de datos en línea] (elaboración propia).

Sin embargo, conseguir un mayor porcentaje en la inserción laboral entre el resto de discapacitados, no significa que se hayan alcanzado índices óptimos en la ocupación y calidad del empleo desarrollado por las personas Sordas.

Las personas Sordas padecen una elevada exclusión laboral respecto a sus iguales oyentes. Es obvio que no todos los trabajos son adecuados a sus circunstancias⁸⁵, debido a la limitación auditiva pero, las personas Sordas tienen las mismas competencias laborales que los oyentes. Incluso, resaltamos la gran capacidad de concentración así como su agilidad. Estudios como el de Torreblanca & Albert (1999) muestran la eficaz respuesta de las personas Sordas en sus desempeños ya que deben superar más retos y barreras que los oyentes. Afirman que «su empeño, dedicación y voluntad son superiores a quienes no se encuentran con esa dificultad añadida» (p. 90).

La realidad educacional del colectivo Sordo afecta, indudablemente a la situación laboral. Las bajas cualificaciones y las carencias formativas conllevan a trabajos de niveles remunerativos inferiores. El nivel formativo es esencial para el éxito laboral, puesto que, a medida que éste se incrementa, mejoran las posibilidades de empleo y las condiciones de contratación. Los resultados mostrados se correlacionan, en gran medida, con el nivel de estudios alcanzados. Además, las dificultades de acceso a la comunicación y a la información repercute en el acceso al empleo.

Alvira, Cruz & Blanco (1999) exponen tres grandes bloques para clasificar los problemas de las personas Sordas para la integración laboral. En primer lugar, las barreras de comunicación dentro y fuera del trabajo que les repercutirá tanto en los procesos previos a la obtención del empleo, como la búsqueda y el proceso de selección, como en los posteriores, por ejemplo, la contratación y la comunicación e interacción con los compañeros y/o superiores. En segundo lugar, el bajo nivel académico y de formación que les impide la obtención de empleos o puestos de alta cualificación. En tercer lugar, el encasillamiento que sufren las personas sordas generado por los prejuicios o estigmas de la sociedad que los reduce a actividades profesionales como limpieza, cadenas de producción o trabajos manuales.

⁸⁵ Hacemos referencia, por ejemplo, a empleos de atención telefónica.

En el año 1997 la CNSE creó la Red Estatal de Empleo de la CNSE (Red Emplea) para dar soluciones eficaces a la situación de desempleo en el que se encontraban las personas sordas. Fortalecer la Red; facilitar el acceso de las personas Sordas a la formación para mejorar su cualificación profesional, adquirir una preparación para el ejercicio de una profesión y acceder a los distintos niveles del servicio de la comunidad; promover de manera práctica la contratación de personas Sordas, así como fomentar el autoempleo en el colectivo son algunos objetivos de la Red. Cabe destacar que, desde su creación, la inserción laboral de las personas Sordas ha mejorado. En 13 años (de 2000 a 2013) se ha atendido a un total de 83.322 usuarios y se ha conseguido 13.921 contrataciones (Plan de actuación CNSE 2013-2016, p. 9). Aun así, los índices siguen siendo bajos.

La relación de la actividad económica de la población sorda difiere respecto a la oyente. Según los datos de INE, EPA 2003 (3º trimestre) y la Encuesta de Discapacidades, minusvalías y estado de salud (1999) recogidos por De Vicente (en Vidal, 2006) la incorporación al mercado laboral de las personas sordas es diez puntos menos a la del conjunto de la población en general. Los porcentajes muestran que la tasa de actividad de los sordos respecto a la sociedad son de 45,41% vs. 55,31%. La tasa de desempleo de los sordos es superior (19,75% vs. 11,17%). A continuación detallamos los datos recogidos en la Tabla 13.

TABLA 13. ACTIVIDAD ECONÓMICA DE LA POBLACIÓN SORDA Y OYENTE

	TASA DE ACTIVIDAD		TASA DE EMPLEO	
	SORDOS	POBLACIÓN	SORDOS	POBLACIÓN
HOMBRES	57,19%	67,80%	14,99%	8,13%
MUJERES	32,80%	43,52%	28,65%	15,64%
TOTAL	45,41%	55,31%	19,75%	11,17%

Fuente: INE, EPA 2003 (3º trimestre) y Encuesta de Discapacidades, minusvalías y estado de salud, 1999, en AA.VV (2003). *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema educativo, CNSE y MECD* (pp. 23-24), Madrid. Recogidos por De Vicente en Vidal (2006), p. 481, (modificada).

Aunque no es objetivo de nuestra investigación, creemos importante destacar la alarmante situación de las mujeres sordas en el mercado laboral puesto que las cifras reflejan la doble discriminación que sufren: ser sorda y ser mujer. Los porcentajes presentados son muy inferiores a las mujeres en general, y a los hombres, en particular, con discapacidad auditiva. Para más información al respecto véase, por ejemplo, MacLeod-Gallinger (1992), Aranda (2003) o Iniesta (2004).

Son escasas las referencias que hay en relación a la distribución sectorial de los trabajadores con sordera. Según los porcentajes de EDDDES en 1999 (recogidos por De Cabo, Gago & González, 2003) las personas con discapacidad auditiva se concentran, en primer lugar, en el sector servicios (56,4%); en segundo lugar, en el sector industrial (22,6%); en tercer lugar, en agricultura (11,8%) y, por último, en la construcción (9,2%).

El análisis de los datos muestra que, según las categorías de ocupación, las personas con deficiencia auditiva tienen baja representación en los empleos de alta cualificación en relación con las personas sin discapacidad. De esta manera, hay una baja participación en dirección de empresas (2,6% vs. 5,7%); técnicos y profesionales (2,5% vs. 10,7%); técnicos y profesionales de apoyo (4,9% vs. 7,8%); administrativos (4,5% vs. 12,4%), fuerzas armadas (0,0% vs. 0,8%) y operadores (1,6% vs. 7,8%); participación similar en los servicios (18,9% vs. 19,5%) y una alta participación respecto a sus iguales no discapacitados tanto en trabajos artesanos y de industrias manufactureras (21,6% vs. 16,7%) como en empleos no cualificados (31,7% vs. 14,6%). A continuación mostramos los datos recogidos en la Tabla 14 y la Gráfica 9.

TABLA 14. CATEGORÍAS DE OCUPACIÓN EN DEFICIENTES AUDITIVOS (1999)

CATEGORÍA DE OCUPACIÓN	TASA DE EMPLEO
Fuerzas armadas	0,0%
Dirección de empresas	2,6%
Técnicos y profesionales	2,5%
Técnicos y profesionales de apoyo	4,9%
Administrativos	4,5%
Trabajadores de servicios	18,9%
Trabajadores de agricultura	11,8%
Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras	21,6%
Operadores	1,6%
Trabajadores no cualificados	31,7%
TOTAL	100%

Fuente: EDDDES, 1999. Datos recogidos por De Cabo, Gago & González (2003). *La situación laboral de las personas con discapacidad*. Centro de Estudios Económicos Tomillo S.L. (modificada).



Gráfica 9. Categorías de ocupación en deficientes auditivos (1999). Fuente: EDDDES, 1999. Datos recogidos por De Cabo, Gago & González (2003). *La situación laboral de las personas con discapacidad*. Centro de Estudios Económicos Tomillo S.L. (elaboración propia).

Las cifras ofrecidas por la CNSE (CNSE, 2011) informan que el sector terciario es el índice de contratación más elevado por sector de ocupación (66,66%). Asimismo, añaden que los tipos de contrato más frecuentes son «por obra y servicio» (34,86%) y temporales (25,05%) frente a los indefinidos (11,30%). Estos datos pueden correlacionarse con los porcentajes ofrecidos por ODISMET (2015) que afirman que el 91% de los contratos realizados a personas con discapacidad en 2014 fueron temporales. Asimismo, el informe de SEPE (2016) indica que una tercera parte de las contrataciones a personas con discapacidad se ha realizado en actividades de Servicios a edificios y actividades de jardinería; en Actividades de servicios sociales sin alojamiento y en Servicios de comidas y bebidas. Además añaden que las tipologías de la contratación más utilizadas son, de nuevo, las de Obra o servicio y Eventual, con más del 67% del total de contratos. Por lo tanto, sólo el 8,51% de los contratos realizados a personas con discapacidad se firmaron de forma indefinida.

Los números recogidos sobre tasas de empleo, categorías de ocupación o tipos de contrato muestran la desigualdad actual de las personas Sordas en el mercado laboral. Esta dificultad implica actividades ocupacionales de poco prestigio, remuneración inferior y pérdida de poder adquisitivo. En el sistema capitalista en la que estamos inmersos, no alcanzar un puesto de trabajo adecuado y una estabilidad económica supone la imposibilidad de ascenso en la escala social e incrementa la marginación tanto en la esfera de la producción como fuera del trabajo. Además, la pérdida de autoestima y el encaje emocional son consecuencias directas del fracaso laboral.

La correcta incorporación de los discapacitados auditivos en diferentes gremios, el trabajo remunerado en igualdad de condiciones y la estabilidad laboral son fundamentales para lograr la participación y la inclusión en nuestra sociedad. Crear y fomentar políticas de inclusión adecuadas que favorezcan la real participación de este colectivo logrará el aprovechamiento laboral, la asignación social, la participación ciudadana y, en definitiva, mejorará la calidad de vida. Aun así, los bajos niveles educativos que representan los Sordos continúa siendo un handicap en un mercado laboral competitivo. El problema está en la base. Si no se mejora el sistema educativo y el acceso al conocimiento no se logrará el éxito laboral que el mercado actual exige. Es importante que el Sordo acceda a los contenidos

académicos y construya el aprendizaje significativo en todas las materias curriculares para lograr óptimos resultados académicos y velar por un futuro laboral adecuado.

La lectura y la escritura son fundamentales para este propósito. Según Grosjean (1999) y Berent (2007), el desempeño académico y el futuro laboral de las personas Sordas dependen del dominio de la lengua escrita y, en la medida de lo posible, de la hablada. Asimismo, un estudio de 2006 (citado por Biser, Rubel & Toscano, 2007) indica que el 93% de las posibilidades de ascenso laboral de los trabajadores sordos se relaciona con su desempeño en la escritura.

2.3.2. REPERCUSIONES SOCIALES

¿Cuándo surgieron los sordos? ¿cómo se desarrollaron las lenguas de signos? ¿por qué no utilizan todos una misma lengua para favorecer la comunicación entre ellos? ¿por qué no hablan? ¿son sordomudos? ¿por qué tienen dificultades con la lengua oral? ¿saben leer y escribir? ¿conducen?

A menudo, los usuarios de la lengua de signos o integrantes de las Comunidades de Sordos debemos explicar o justificar constantemente la experiencia de las personas con discapacidad auditiva para paliar la ignorancia de las comunidades oyentes respecto a este colectivo. Convivimos con Sordos, algunos son conscientes de sus necesidades básicas y aun así, algunas personas se resignan a eliminar las barreras visibles e invisibles⁸⁶ que impiden su participación y acceso al sistema laboral, económico, político o cultural, y que repercuten en la exclusión social. Recoge Galeano (1992):

«Somos sumamente ignorantes respecto a la sordera (...) Ignorantes e indiferentes. He planteado el tema (de la sordera) en los últimos meses a muchísimas personas y

⁸⁶ Según De Vicente (en Vidal, 2006) la ausencia de intérpretes en organismos públicos así como la escasez o insuficiencia de adaptaciones visuales de información comunitaria son barreras visibles y evidentes que impiden la participación de las personas Sordas en el sistema laboral, económico, político y cultural. Asimismo, considera barreras invisibles los prejuicios y adjudicaciones de incapacidad o susceptibilidad que se asocia a este colectivo.

casi siempre he recibido respuestas de este tenor “¿la sordera? no conozco a ningún sordo. Nunca he pensado mucho en eso” (p.1)».

A lo largo de la historia, las personas Sordas han estado excluidas, marginadas e incomprendidas; tras mucha lucha y reivindicación de este colectivo a día de hoy podemos afirmar que la situación ha mejorado en comparación con el pasado, gracias a la sensibilidad pública y cambio de percepción sobre los Sordos, tanto a nivel ciudadano como en el plano político y legislativo. Pero, si atendemos a comparativas con sus pares oyentes en los procesos y situaciones sociales, la exclusión, en España, sigue siendo hoy un hecho. Facilitar la integración de la persona Sorda en un mundo oyente depende del punto de vista en el que la sociedad contemple la sordera.

Se han publicado varios libros que revelan la realidad del mundo Sordo o bien narrado por personas oyentes o por los propios protagonistas: *Veo una voz* de Oliver Sacks (1989); *El grito de la gaviota* de Emmanuelle Laborit (1994); *Háblame a los ojos* (2004) o *Mira lo que te digo* (2010) de Pepita Cedillo; *Sordo ¡y qué!* de varios autores (2007); *La nena que no decía hola* de Imma Codorniu, Judit Farrerons y Ramon Farrerons (2014), son algunos ejemplos. También hay producciones cinematográficas que reflejan los obstáculos diarios de las personas Sordas o sordociegas: *El milagro de Anne Sullivan* (1962); *Hijos de un Dios menor* (1986) o, por ejemplo, la conocida película francesa, *La familia Bélier* (2014). En Cataluña, *Peixos* (2016) es la primera webserie adaptada para Sordos y oyentes en LSC.

En la televisión, poco a poco aumentan los subtítulos, la presencia de intérpretes y mediadores así como las intervenciones de personas Sordas en programas de entretenimiento. Sin embargo, desgraciadamente, aún existe mucho desconocimiento en torno a la sordera, a la Comunidad Sorda y a las lenguas de signos. Nótese como ejemplo la intervención de dos personas Sordas en un programa de citas de una televisión privada (21/11/2016). Periódicos de prestigio como *La Vanguardia*⁸⁷ o *ABC*⁸⁸ recogían los términos «mudo» y «sordomudos» para referirse a la participación de dos concursantes. Incluso el propio programa, hacía

⁸⁷ Disponible en: http://www.abc.es/play/television/noticias/abci-first-dates-ofrece-esta-noche-primera-cita-entre-personas-sordas-201611211910_noticia.html

⁸⁸ Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/television/20161122/412047778570/first-dates-sordomudos-amor.html>

referencia a dos «sordomudos» cuya comunicación con las personas del programa ha sido posible gracias a una «traductora profesional»⁸⁹. Plasmamos las observaciones de *El Periódico*⁹⁰, que detalla: «El **experimento** del equipo de cupidos capitaneados por Carlos Sobera ha demostrado que la realidad de una mujer y un hombre **incapacitados para expresarse oralmente** se parece a la de cualquiera. **Altos, bajos, pelirrojos, negros, gordos y flacos**» (el resaltado en negrita es nuestro).

Puede que se trate de una anécdota. Recojamos temas más relevantes. El pasado Diciembre de 2016 saltaron las alarmas en la modificación del Código Civil que exigía que las personas con discapacidad sensorial, como personas sordas o ciegas, presentaran una autorización médica para contraer matrimonio⁹¹. El Ministerio de Justicia aclaró la confusión pero la problemática ya estaba servida, una vez más las personas con pérdida auditiva eran tratadas como incapacitadas o enfermas, dependientes e insuficientes que no pueden hacerse responsables de la toma de sus propias decisiones.

El uso de términos y expresiones inadecuadas y peyorativas como «mudos», «sordomudos», «incapacitados para expresarse oralmente» o «mímica» son fruto del desconocimiento. La sordera es una discapacidad invisible. Cuando vemos a una persona invidente por la calle, el bastón, las gafas oscuras, el perro lazarillo y, su mirada, delatan su discapacidad. Nuestra reacción es la esperada: quiénes se cruzan por su camino, se apartan para que no tropiece, les ayudan a pasar, les ceden un asiento, o les informan de la situación circundante (si viene el autobús, si el semáforo está verde o rojo, etc). Sin embargo, las personas Sordas no tienen un síntoma visible de su discapacidad, puesto que los audífonos pueden pasar desapercibidos y aún existe mucho desconocimiento social sobre los implantes cocleares. Notamos que es Sordo cuando intentamos comunicarnos con él. Según

⁸⁹ Disponible en: http://www.cuatro.com/firstdates/programas/programa-173/mejor-First-Dates_5_2279625008.html

⁹⁰ Disponible en: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/extra/first-dates-cita-fallida-dos-sordos-5643797>

⁹¹ Disponible en: http://www.elconfidencial.com/espana/2016-12-20/ley-ciegos-sordos-matrimonio-error_1307068/ y en: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/12/21/585ab321e2704ede4e8b4593.html>

Meadow (1980) la privación básica de la sordera profunda no es la del sonido, sino la del lenguaje.

La lengua juega un papel fundamental en la sociedad puesto que la persona es tanto beneficiaria como víctima de la tradición lingüística en la que ha nacido. Es beneficiaria puesto que la lengua procura el acceso a todo el saber acumulado y enriquecido de las experiencias ajenas y, *por ende*, a la comunicación, aunque se considera víctima puesto que, si no la dominas, quedas atrapado y excluido en la propia realidad.

Son indudables e innumerables la cantidad de aspectos sociales en los que los Sordos se ven apartados debido a la diferenciación lingüística. ¿Acaso un catalán, que no sabe inglés no se sentiría apartado y marginado en un pueblo anglosajón donde no puede compartir sus experiencias con nadie? ¿no sería normal y lógico, que intentara buscar a otro catalanohablante para comunicarse? Lo mismo sucede con los Sordos, la diferencia radica que en el segundo caso, no hay variación territorial.

En grupos lingüísticos en los que la lengua oral queda reducida, como en los Sordos, la lengua escrita podría considerarse un puente comunicativo principal entre personas Sordas y oyentes. En nuestra investigación partimos de la premisa que los Sordos pueden aprender la lengua escrita que utiliza la sociedad en la que están integrados, aunque no es el sistema de escritura de su lengua natural (Reagan, 1990; Skliar, Massone & Veinberg, 1995; Svartholm, 1999; Massone, Simón & Druetta, 2003; Macchi & Veinberg, 2005; Fernández-Viader & Yarza, 2004b, Fernández-Viader & Pertusa, 2005; Yarza, 2015).

Este nuevo puente comunicativo aumenta con la relevancia de las nuevas tecnologías. El avance y desarrollo de las nuevas tecnologías posibilita la comunicación ágil, inmediata e interactiva entre Sordos y oyentes y entre los propios Sordos. Cabe destacar que, hasta hace unos años, la comunicación a distancia entre ellos era compleja y cara. En cambio, ahora, con la nueva mensajería instantánea vía teléfono, o los chats vía ordenador, ser competente en lectura y escritura se torna imprescindible. La comunicación entre sí y con los oyentes ha facilitado el acceso a la información (Clymer & McKee, 1997; Marschark, 1997b;

Monikowski, 1997; Parasnis, 1997; Bowe, 2002; Marschark et al. 2002; Zazove, Meador, Derry, & Gorenflo, 2004; Power, Power, & Rehling, 2007; Torres Rangel, 2009), incluso sustituye los sistemas de comunicación por transmisión oral (Alonso et al., 2007).

Indudablemente la marginación o exclusión social que padecen los Sordos no es por su incompetencia ante la lectura y la escritura, aun así es bien conocida la importancia del código escrito como elemento fundamental de comunicación. Para erradicar la desigualdad es preciso cambios políticos, sociales y económicos que contemplen la discapacidad como una diferencia y la diferencia como un derecho; que apuesten por políticas educativas efectivas y adecuadas a sus necesidades; que reconozcan la lengua de signos como lengua propia de la CS y que acerquen esta realidad lingüística al resto de ciudadanos. Bajo nuestro punto de vista, sería esencial que, además de establecer contenidos docentes y específicos de la lengua de signos para los Sordos, se implementara la LS en los currículos académicos ordinarios de los oyentes, ya que se trata de una lengua reconocida por el estado, en España, y autonómica, en Cataluña. Asignaturas que fomenten el desarrollo y la sensibilización social se aunarían a este propósito. Creemos que esta aclaración es importante. El cambio no es responsabilidad del Sordo.

Existen diversos centros internacionales que apuestan por el acceso de las lenguas de signos a las personas oyentes. Destacan, entre otros, el Centro de Estudios sobre la Sordera de la Universidad de Bristol, en el Reino Unido; el Centro de Estudios de la Universidad de Hamburgo, en Alemania y la Universidad Gallaudet en Washington, en los Estados Unidos. Múltiples investigaciones muestran el uso de los gestos con intención comunicativa durante el desarrollo preverbal del bebé oyente (Bates, 1979; Acredolo & Goodwyn, 2000, entre otros). Además, diferentes estudios constatan que el uso de la lengua de signos en niños oyentes desde edades tempranas supone beneficios a nivel intelectual y social, promueve la capacidad de adquisición de las habilidades lingüísticas y mejora su competencia (Daniels, 1994, 1996; Acredolo & Goodwyn, 2000; Pizer, Walters & Meier, 2007; Goldin-Meadow, 2009).

Sin embargo, en España la inclusión social y la eliminación de barreras comunicativas hasta el momento no es una realidad tangible. A pesar que el Real

Decreto 126/2014, del 28 de febrero, contempla que las Administraciones educativas, y en su caso los centros, pueden ofrecer asignaturas relacionadas con el aprendizaje de la lengua de signos española y la lengua de signos catalana, son muy pocos los colegios que la contemplan. El Colegio Gaudem será el primer colegio en la Comunidad de Madrid que imparta LSE como asignatura curricular para el alumnado de Primaria. La Universidad Rey Juan Carlos, en Madrid, ha sido la primera Universidad Española en impartir durante el curso 2016-2017 el primer Grado oficial de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda.

La falta de comunicación repercute en la realidad social de los Sordos, tanto en la relación con los demás, como en el desarrollo personal de uno mismo. La exclusión social, según Giner & Lamo de Espinosa (2013, p.285) es «un proceso de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan». Como ya hemos visto en el apartado anterior (véase 2.3.1. Repercusiones laborales) las personas Sordas tienen menos posibilidades laborales que las oyentes y esto les repercute tanto en el nivel adquisitivo económico como en la escala de posiciones sociales. Las Comunidades Sordas son grupos minoritarios y, en algunos casos, marginados y minorizados (Fernández-Viader, 2007).

No es objeto de esta investigación valorar si las personas con deficiencia auditiva presentan o no parámetros psicopatológicos o afectivos significativamente más bajos respecto a sus iguales oyentes principalmente porque no existe unanimidad entre los investigadores, sin embargo creemos prudente recoger algunas premisas al respecto. Diversos autores consideran que las personas Sordas tienen niveles significativamente más bajos de autoconcepto (Fernández-Viader & Pertusa, 2005; Weisel & Kamara, 2005) y autoestima (Bat-Chava, 1994; Schlesinger, 2000; Mulcahy, 2002) respecto a sus iguales oyentes, aunque otros datos ratifican lo contrario (Emerton, 1996; Bat-Chava, 2000; Crowne, 2003).

Autores como Jambor & Elliott (2005) relacionan los resultados positivos y, por lo tanto, la igualdad de autoconcepto y autoestima a los grupos Sordos que tienen un sistema comunicativo, afectivo y social adecuado; una modalidad educativa que da respuestas a sus necesidades y una identificación con el grupo de referencia, la Comunidad Sorda, que les protege del impacto negativo. Otros estudios, como

Yachnik (1987) o Schlesinger & Meadow (1972), citados por Fernández-Viader & Pertusa (2005), mostraron que los adolescentes Sordos con padres Sordos presentaban niveles de autoestima más alta que los hijos sordos de padres oyentes. Disponer de un medio de comunicación eficaz desde edades tempranas así como un modelo de identificación de adultos inciden en estos resultados. Por su parte, Bat-Chava (2000) afirma que los niños Sordos con una fuerte identidad bicultural tienen una mayor autoestima que aquellos con identidad sorda menos fortalecida.

En la bibliografía recogida se manifiestan puntuaciones superiores respecto a sus iguales oyentes en otros síntomas psicopatológicos. Resaltamos la sensibilidad interpersonal (sentimientos de vergüenza o timidez, tendencia a sentirse inferior a los demás o hipersensibilidad a las opiniones o actitudes ajenas), la depresión o la ansiedad (De Graaf & Bijl, 2002; Mulcahy, 2002; Tambs, 2004; Fellingner et al., 2005; Pérez & Garaigodobil, 2007).

2.4. LA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS Y JÓVENES SORDOS. LA LUCHA ACTUAL POR UN MODELO DE ENSEÑANZA INTEGRADOR, BILINGÜE Y BICULTURAL

Aunque nuestra investigación se centra en los adultos Sordos, no podemos obviar la situación actual que padecen los niños y jóvenes Sordos en nuestra sociedad. El punto de vista respecto a la sordera ha evolucionado en los últimos años considerablemente. Si antes se tenía una percepción médico-rehabilitadora, el modelo emergente de la Comunidad Sorda es social, que lucha por el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos, y por la inclusión.

La diferencia política, educativa y social en la que crecieron, se desarrollaron y estudiaron los Sordos adultos difiere enormemente de la situación actual. Si antes, la opresión lingüística a la que estaban sometidas las personas Sordas era palpable, actualmente hay algunas escuelas en nuestro país que abogan por el uso de las lenguas de signos y un modelo bilingüe-bicultural en la enseñanza al alumnado Sordo (Piruetas, 2002; Alonso & Rodríguez, 2004; Fernández-Viader & Pertusa, 2005).

La diferencia está servida. En la actualidad deberíamos contar con profesionales competentes en lengua de signos que utilicen sistemas comunicativos y recursos educativos visuales que incrementen y faciliten el aprendizaje significativo de la materia impartida. Además, ahora contamos con la profesionalización remunerada de intérpretes y mediadores en lengua de signos. Por lo tanto, más posibilidades de crecer y educarse en espacios y ambientes óptimos en los que las barreras comunicativas deberían superarse fácilmente puesto que parten de sus necesidades y sus valores. Sin embargo, la realidad actual es, en ocasiones, insuficiente. Actualmente no hay un currículum de LSC aprobado e implementado en las escuelas (Morales-López, 2008) y los profesionales que intervienen presentan una competencia en lengua de signos desigual y limitada (Quer et al., 2010). Según Augusto, Adrián, Alegría & Martínez (2002) el 80% de adolescentes Sordos son analfabetos.

Estudios recientes (Sánchez, 2015) muestran que, en Cataluña durante el curso 2014-2015 un 78% de alumnos sordos estaban escolarizados en la modalidad de sectorización y sólo un 7% en modalidad bilingüe. Además, la autora compara el porcentaje de alumnado según el nivel de escolarización durante el curso 2011-2012 y concluye que el alumnado sordo opta menos que el oyente por los estudios postobligatorios que el conjunto de alumnado en Cataluña (9% de alumnado sordo vs. 12% de alumnado oyente). Además, afirma que la distribución según el tipo de estudios postobligatorios son muy diferentes: si el alumnado oyente apostaba en un 59% por el bachillerato (frente a un 28% de alumnos sordos), los alumnos con discapacidad auditiva preferían estudios de ciclo formativo (un 62% de alumnado sordo frente a un 36% oyente).

El acceso a los servicios de interpretación y mediación son insuficientes. Mientras que en los países europeos hay un intérprete por cada 10 personas Sordas, en España hay un intérprete por cada 143. Estos datos no son el resultado de ausencia de profesionales, sino por falta de recursos económicos: el 75% de los intérpretes en lengua de signos española no tiene trabajo y del 25% restantes, un 81% tienen un contrato temporal y un 3% son autónomos (CNLSE, 2014).

Porcentajes alarmantes que causan la revolución social actual educativa de Comunidad Sorda. En Cataluña, la *Plataforma Volem Signar i Escoltar* surgió en el

año 2016 para luchar por la enseñanza bilingüe bicultural en las aulas con alumnos sordos puesto que actualmente no se cumplen las necesidades esperadas.

Los informes sobre el empleo en los jóvenes sordos también son alarmantes, puesto que muestran un elevado porcentaje de jóvenes sordos desempleados. Una investigación realizada en el norte de España, Asturias (De Miguel et al., 2000) muestra que un 73% de los jóvenes entrevistados están desempleados. Además, del 27% restante un 15% trabajan de forma eventual y sólo un 12% tiene estabilidad. Añaden que un 26% de las personas en paro han estudiado en centros ordinarios mientras que el 12% que tienen trabajo indefinido han estudiado en centros específicos de integración. En cuanto a las modalidades de empleo, muestran que se encuentran en opciones muy limitadas y con trabajos de escasa cualificación puesto que la mayoría de ellos se dedican a labores que implican la actividad física y/o manual: limpieza de alimentos (36%); limpieza de locales o doméstica (32%); carpintería (27%) y otros trabajos manuales (5%).

El estudio de la Fundación Adecco (2010) informa que hay un 62% de jóvenes discapacitados en situación de desempleo, de los cuales, un 16,9% eran discapacitados sensoriales. Los resultados añadían que un 56,3% estaba en paro más de un año.

Según los datos de la CNSE en un estudio realizado en 2013 (CNSE, 2014) de 5.903 personas con discapacidad auditiva en situación de desempleo, 3.617 eran personas jóvenes menores de 35 años, por lo tanto un 61,27% del total. Asimismo, añaden que la carencia de competencias profesionales y bajos niveles educativos son algunos factores que repercuten a estos resultados: de 4.318 personas jóvenes que acudieron a sus equipos de empleo autónómico, 1.107 no tenían estudios y 1.884 tenían estudios básicos.

Ante esta situación educativa y social, los principales retos deberían plantearse desde la base, configurando y aplicando políticas no discriminatorias que favorezcan la calidad de la formación académica, que garanticen la igualdad de oportunidades y que incrementen en nivel formativo de las personas con discapacidad.

2.5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

A lo largo del segundo capítulo hemos trazado un breve recorrido sobre la historia de la instrucción de personas sordas en España y hemos abordado la realidad de los adultos Sordos en la actualidad, ahondando en las repercusiones laborales, económicas y sociales.

A modo de reflexión queremos resaltar el considerable porcentaje de los discapacitados auditivos en nuestro país y en nuestra comunidad autónoma, Cataluña, así como los altos datos de analfabetismo funcional en este grupo social. La no aceptación de la sordera, la falta de profesionales especializados, los pocos presupuestos económicos y la carencia de un currículum pedagógico adaptado que tenga en cuenta las necesidades y las estrategias de E/A visuales con los alumnos Sordos, han marcado nuestra historia y todavía hoy se consideran problemas emergentes. Las repercusiones del analfabetismo son inminentes y afectan, indudablemente, al ámbito laboral, económico y social.

CAPÍTULO III: SORDERA Y LENGUA ESCRITA

El estudio de los sordos nos demuestra que gran parte de lo que es en nosotros característicamente humano (el habla, el pensamiento, la comunicación y la cultura) no se desarrolla de un modo automático; no son funciones puramente biológicas sino también, en principio, funciones sociales e históricas; son el legado (el más maravilloso de todos) que una generación trasmite a otra. Y eso nos revela que la Cultura es tan fundamental como la Naturaleza.

Oliver Sacks, 1989, p.13.

CAPÍTULO III. SORDERA Y LENGUA ESCRITA

3.1 Introducción

3.2. Lectura y escritura en los alumnos sordos

3.2.1. Aproximaciones teóricas a los estudios de la lectura

3.2.2. Aproximaciones teóricas a los estudios de la escritura

3.2.2.1. Errores léxicos

3.2.2.2. Errores morfosintácticos

3.2.2.3. Errores semánticos

3.2.2.4. Consideraciones en la lengua escrita catalana

3.2.3. Aportaciones curriculares. La instrucción y el desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje

3.3. El acceso a la lengua escrita de las personas Sordas.

3.3.1. La Comunidad Sorda. Características de una población heterogénea

3.3.1.1. Sobre la Comunidad, la Cultura y la Identidad. El Mundo Sordo

3.3.1.2. Clasificación de la población Sorda

a) Detección y diagnóstico

b) Edad de aparición de la sordera

c) Etiología

d) Clasificaciones

e) El acceso a la audición a través de las nuevas tecnologías: los audífonos y el implante coclear

3.3.1.3. Características y/o parámetros de la población Sorda

- a) Familia
- b) Escuela
- c) Sociedad
- d) Otras consideraciones

3.3.2. La lengua de signos como lengua vehicular de enseñanza-aprendizaje

3.3.3. La lengua escrita como L2

3.3.4. Consideraciones en torno a la lengua oral

3.4. Síntesis del capítulo

3.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años las habilidades de la lectura y la escritura de las personas sordas ha sido objeto de investigación. Diferentes autores han hecho aproximaciones a estos estudios para valorar y cotejar el nivel competencias de los sordos respecto a sus iguales oyentes. Los resultados confluyen que el desarrollo y el aprendizaje de estas destrezas es más lento y arduo que en los alumnos sin discapacidad auditiva. Son múltiples los trabajos que manifiestan esta desigualdad así como los errores que cometen. Sin embargo, son muy pocos, aquellos cuyo objetivo es identificar las causas y proponer respuestas educativas para mejorar estas producciones.

En el capítulo III realizaremos una aproximación teórica a los estudios de lectura y escritura que recogen las dificultades de los alumnos sordos frente a la lengua escrita. Además, evidenciaremos las investigaciones que ofrecen aportaciones curriculares para la instrucción y desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Manifestaremos también las características de la Comunidad Sorda, como un grupo social minoritario y heterogéneo, reflexionando sobre aspectos de Comunidad, Cultura e Identidad. Concluiremos este capítulo con la descripción de las premisas base de nuestra investigación: la lengua de signos como lengua de comunicación natural de las personas Sordas y vehicular en los procesos de enseñanza; la lengua escrita como segunda lengua (L2) y, la lengua oral, como lengua necesaria de instrucción.

3.2. LECTURA Y ESCRITURA EN LOS ALUMNOS SORDOS

Son abundantes las investigaciones sobre los niveles de lengua escrita en el alumnado sordo que muestran de forma reiterada el bajo nivel lectoescritor alcanzado por este grupo de población respecto a sus iguales oyentes y las dificultades que conlleva su aprendizaje. Según Alegría & Charlier (1996) la situación no ha evolucionado en los últimos años. En general, las personas oyentes construyen el aprendizaje de la lengua escrita con facilidad en los primeros años escolares pero, los sordos, pese al gran esfuerzo y dedicación, no alcanzan los niveles funcionales de lectoescritura. Cabe destacar que existen algunas investigaciones sobre personas sordas profundas que desarrollan niveles comparables a sus iguales oyentes (Heiling, 1999; Monfort, 1999). Sin embargo, esta situación no es la más común en los resultados de los deficientes auditivos en diferentes países.

Así lo demuestran en el área anglófona investigaciones como Conrad (1979); Charrow (1981); Quigley & Paul (1984); Albertini (1993); Berent (1996b); Marshark (1997); Paul (1998); Albertini & Schley (2003); Antia, Reed & Kreimeyer (2005); Berent et al. (2007); Biser et al. (2007); Wolbers (2008a, 2008b), Berent et al. (2009); Cheng & Rose (2009) y Wolbers et al. (2012), entre otros. Los trabajos realizados por el centro de Evaluación y Estudios Demográficos de la Universidad de Gallaudet en Estados Unidos, entre los que destacamos Gentile & Di Francesca (1969); Di Francesca (1972); Trybus & Karchmer (1977) y Allen (1986); CADS (1991). Mencionar otros estudios con resultados similares en Uruguay (Behares & Brovetti, 1994); en Argentina (Massone, Simón & Gutiérrez, 1999; Massone, Simón & Druetta, 2003) y en Brasil (Skliar, 1997). Por último, en investigaciones a nivel nacional destacan los estudios realizados por Silvestre (1988); Asensio (1989); Bellés & Teberosky (1989); Ramspott (1991); Cambra (1994); Fernández-Viader & Pertusa (1998, 2005); Pertusa (2002); Gutiérrez Cáceres (2004); Lapenda (2005); Pérez & Domínguez (2006); Pérez Aguado, Fernández-Viader & Dolza (2017), entre otros.

Para plasmar las aproximaciones teóricas de los estudios de lectura y escritura, dividiremos por un lado, aquellas investigaciones que constatan las dificultades de los alumnos sordos respecto a estas competencias y, por otro lado, las que han contribuido con diferentes aportaciones curriculares. Los estudios en torno a la lengua escrita de las personas sordas se distribuyen en dos grandes grupos, dependiendo de los objetivos prioritarios que persiguen: por un lado, las investigaciones de enfoque descriptivo y, por otro lado, las de enfoque argumentativo (Fernández-Viader & Pertusa, 1996). Las investigaciones de enfoque descriptivo son aquellos estudios cuyo objetivo es detectar, reconocer y clasificar los errores que comenten los sujetos sordos; por el contrario, las investigaciones de enfoque argumentativo pretenden indagar las causas y/o los motivos para proponer respuestas educativas eficientes en la enseñanza a sordos. Es importante destacar que, según diferentes estudios que cuantifican las investigaciones registradas de lectura y escritura afirman que hay menos publicaciones científicas respecto a la segunda (Marschark et al., 1997b; Gutiérrez, 2012).

A continuación expondremos las aproximaciones teóricas a los estudios que consideramos más relevantes de lectura y escritura sobre personas Sordas, así como el análisis de los errores que más se han investigado. Además, recogeremos aquéllas que consideramos que han realizado aportaciones argumentativas más interesantes en el campo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, objeto de nuestra investigación.

3.2.1. APROXIMACIONES TEÓRICAS A LOS ESTUDIOS DE LA LECTURA

La lectura constituye uno de los aprendizajes principales que debe construir y consolidar el ser humano puesto que se considera uno de los medios más eficaces en el acceso a la cultura. Aunque, en el caso de los Sordos, es una alternativa de comunicación, un gran porcentaje de personas con discapacidad auditiva no alcanzan los niveles de lectura competentes y presentan grandes diferencias con sus iguales oyentes (Di Francesca, 1972; Trybus & Karchmer, 1977; Conrad 1979; Allen, 1986; Asensio, 1989; Lewis, 1996; Augusto, 2000; Fernández-Viader, 2002).

Es conocida la clásica investigación de Conrad (1979). El trabajo de Conrad (1979) con adolescentes sordos entre 15 y 16 años concluyó que los alumnos cuya pérdida auditiva era superior a 85 dB, obtenían un nivel medio de lectura de siete años y medio; los grupos de pérdidas auditivas inferiores a 85 dB, presentaban niveles de lectura de 10 años y, sólo una tercera parte de los adolescentes, alcanzaba una edad de lectura aproximada a los 11- 12 años.

Por su parte, Maxwell (1984), King & Quigley (1985) y Walker & Rickards (1993), a través de diferentes investigaciones con test estandarizado en inglés, afirmaron que los alumnos sordos obtenían habilidades lectoras más pobres que sus pares oyentes. Diferentes investigaciones de Estados Unidos muestran que los jóvenes sordos de 18 años alcanzan un nivel lector comparable a un niño oyente entre cuarto y sexto año de primaria (Allen, 1986; Paul, 1998; Schimmel, Edwards & Prickett, 1999; Traxler, 2000; Marschark et al., 2002, 2006). En España, Asensio (1989) y Augusto (1999) señalaron que los alumnos sordos profundos prelocutivos, al finalizar la educación obligatoria, alcanzaban el nivel medio de los oyentes a los 7 años de edad. Años más tarde, Torres & Santana (2005), a través del test estandarizado PROLEC, obtuvieron los mismos resultados.

Un estudio más actual, Pérez & Domínguez (2006), que ha incorporado de forma pionera a alumnos con implante coclear, afirma que alumnos sordos precisan de tres años académicos para alcanzar el mismo nivel lector que un oyente durante un año. Así, concluyen que las habilidades lectoras que poseen los alumnos sordos al finalizar la enseñanza obligatoria corresponde al nivel que tienen los alumnos oyentes en 3º o 4º de educación primaria.

Kyle & Woll (1985) demostraron que, aunque la habilidad lectora mejora progresivamente con la edad, las diferencias se hacen más significativas en la población sorda que en la oyente.

Cómo acceden los alumnos sordos a la lengua escrita y qué vías utilizan en el procesamiento lector es una de las líneas de investigación más prolíficas en los estudios de lectura (Pertusa & Fernández-Viader, 1999; Marschark et al. 2002; Alegria, 2004; Schirmer & McGough, 2005; Alvarado, Puente Ferreras, & Herrera, 2008; Hermans et al., 2008; Alegría, 2010, entre otros).

Como hemos visto en apartados anteriores, la conciencia fonológica es una habilidad indispensable para convertirse en un lector hábil (véase 1.5.1.3.). Si para los oyentes existe un acuerdo generalizado entre diversos investigadores que consideran la existencia de procesos duales (lexical o fonológico) para el acceso al léxico interno o *lexicón*, el acceso de los alumnos sordos supone una cuestión de investigación en auge que no ha sido claramente definida (Alman, 2002).

Algunos autores postulan que las personas sordas sólo acceden mediante la vía visual o directa (por ejemplo, Waters & Doering, 1990; Merrills, Underwood & Wood, 1994; Harris & Beech, 1995, Beech & Harris, 1997) pero como afirman Fernández-Viader & Pertusa (2005, p.346) si los sordos fueran lectores logográficos y no alfabéticos «estarían obligados a memorizar la relación entre varios miles de palabras escritas y sus significados». Un hecho que, para las autoras, «resulta totalmente imposible». Según diferentes estudios, el desarrollo del conocimiento fonológico no depende únicamente de la audición, sino que es posible su andamiaje en ausencia de información acústica (Alegría, Leybaert, Charlier & Hage, 1992). Aunque es cierto que los alumnos sordos aprovechan algunas informaciones de la palabra como indicadores, por ejemplo, la longitud, las formas de las letras o la letra inicial (Alegría & Leybaert, 1986; Mies & Ramspott, 1996), poseen representaciones lexicales en la memoria que son accesibles mediante procesos de codificación fonológica (Alegría & Leybaert, 1991; Alegría, 1992; Campbell & Burden, 1995; Martínez & Augusto, 2002).

Diversos investigadores consideran que las personas sordas utilizan eficazmente tanto la ruta lexical como la fonológica para acceder a la información sobre las palabras (Campbell, 1998; Alegría, 1999). De hecho, algunos estudios muestran que los alumnos sordos que poseen mayores niveles de CF poseen mejores habilidades lectoras (Bebko, 1998; Charlier & Leybaert, 2000; Sterne & Goswami, 2000; Trezek & Wang, 2006; Wang et al., 2008).

Las personas oyentes, gracias a la vía auditiva y visual, aprenden la correspondencia grafema-fonema que les permite reconocer y decodificar las palabras. Además, antes del aprendizaje sistemático de la lectura, ya tienen representaciones internas y experiencias previas con lo escrito. Por el contrario, los niños sordos profundos, sin ayudas técnicas, debido a la carencia de audición,

acceden a través de la visión. A diferencia de los oyentes, en general, los niños sordos educados bajo doctrinas monolingües, tienen menos experiencias adquiridas, por lo que acceden al aprendizaje de la lengua escrita sin recurso auditivo y con pocas postulaciones previas.

Algunos autores, bajo doctrinas tradicionales monolingües, han considerado la correlación con la lengua oral como la única vía que permite a los alumnos sordos el acceso a la lengua escrita. Otros investigadores analizan las necesidades de los alumnos con deficiencia auditiva y enfatizan que los niños sordos precisan de diferentes estrategias y recursos para alcanzar el desarrollo del reconocimiento de las palabras, como la lectura labial, la expresión facial y corporal, la configuración, posición y movimiento de las manos o la dactilología (Hirsh-Pasek, 1987; Scharper & Reitsma, 1990; Hanson, 1991; Leybaert, 1993). Domínguez, en sus investigaciones, afirma que las informaciones fonológicas que proporciona la lectura labiofacial (LLF) son insuficientes y puede inducir a errores⁹². Por ello, considera que la palabra complementada (o *Cued Speech* creada por Cornett en 1967) es la vía que permite el acceso a las unidades fonológicas (Alegría & Domínguez, 2009; Domínguez, Rodríguez & Alonso, 2011).

De acuerdo con la línea de investigación de Pertusa & Fernández-Viader (1997), Pertusa (2002) y Fernández-Viader & Pertusa (2005) consideramos que la lengua de signos y la dactilología facilitan el acceso al léxico interno de los alumnos sordos así como la conciencia fonológica. Sostenemos que sólo a partir de un modelo bilingüe y bicultural que considere la L1, la lengua de signos y la L2, la lengua escrita, es posible que el alumno sordo desarrolle y utilice experiencias previas, estrategias de anticipación y análisis metalingüístico.

⁹² Por ejemplo, la confusión entre bilabiales y guturales (Alegría & Domínguez, 2009; Domínguez, 2011.)

3.2.2. APROXIMACIONES TEÓRICAS A LOS ESTUDIOS DE LA ESCRITURA

Son muchas las investigaciones que constatan, a nivel internacional, las dificultades que presentan los alumnos sordos con la lengua escrita y los bajos niveles obtenidos respecto a sus iguales oyentes en sus producciones escritas tanto a nivel léxico, como morfosintáctico y semántico. Véase, por ejemplo, Quigley & Paul (1984) en inglés; Lepot-Froment & Clerebaut (1998), en francés y Gutiérrez (2012), en español. En general, las consideraciones que detallaremos a continuación pertenecen a alumnos sordos educados bajo entornos orales clásicos, monolingües. Nótese que los alumnos signantes, educados en ambientes bilingües y biculturales presentan, en general, mejores resultados (véase 3.3.2.).

3.2.2.1. ERRORES LÉXICOS

En cuanto a los errores léxicos, los estudios realizados con personas sordas sobre amplitud de vocabulario muestran que los niños con discapacidad auditiva comienzan el aprendizaje del lenguaje escrito con unos niveles de vocabulario inferiores al de sus iguales oyentes (Myklebust, 1960; Ivimey, 1976; Quigley & Paul, 1984; King & Quigley, 1985). Asimismo, informan que el bagaje lingüístico del alumno sordo es menor, en términos cuantitativos, al esperado para su edad (Silverman-Dresner & Guilfoyle, 1972; Conrad, 1979; Gregory & Mogford, 1981; King & Quigley, 1985; Gormley & Sarachan-Deily, 1987; Mies, 1993; Augusto, 2000; Antia et al., 2005) y es rígido y poco interconectado entre sí (Locke, 1997; Meadow, 1980; Gallaway, Aplin, Newton & Hostler, 1990). A este propósito, Marschak (1993) y Paul (1996) afirman que los alumnos sordos al inicio de la educación primaria poseen un vocabulario de 200 palabras.

Este desconocimiento de vocabulario podría considerarse una de las causas que influye en la producción de textos escritos más cortos (Yoshinaga-Itano, Snyder & Mayberry, 1996).

Por otro lado, las investigaciones de Simmons (1962), Taylor (1969), Quigley, Power & Steinkamp (1997), Marschark et al. (2002) y Channon & Sayers (2007) muestran

que las personas sordas utilizan en sus producciones escritas más palabras de contenido, llamadas de clase semántica, como los nombres, verbos y algunos adjetivos, que los marcadores gramaticales y las palabras de función, de clase sintáctica, como los artículos, auxiliares, preposiciones y conjunciones. Presentan problemas de comprensión en determinados términos, por ejemplo en los tecnicismos, en palabras polisémicas o en el lenguaje metafórico (Fernández-Viader & Pertusa, 1995a; Domínguez, 2003). Gutiérrez (2012), además de las metáforas y las polisemias, indica que los sujetos sordos presentan mayor dificultad en los sinónimos y los antónimos.

Por último, destacar que los niños sordos poseen un vocabulario muy restringido de conceptos emocionales para hacer referencia a sensaciones, sentimientos y emociones. Valsamedá (2004) considera que esta ausencia lingüística se produce por la falta de situaciones interactivas y conversacionales que se establecen con los niños sordos.

3.2.2.2. ERRORES MORFOSINTÁCTICOS

Muchos investigadores han constatado las dificultades de los niños sordos en la comprensión y producción de las estructuras morfosintácticas. La competencia morfosintáctica del alumnado sordo, en general, es particularmente baja (Schirmer, 2001; Niederberger & Berthoud-Papandropoulou, 2004, citado en Niederberger, 2007). A continuación clasificaremos estos equívocos en errores morfosintácticos generales y específicos.

En cuanto a los errores morfosintácticos generales, los alumnos sordos presentan oraciones más cortas, simples, rígidas y estereotipadas respecto a sus iguales oyentes (Heider & Heider, 1940; Simmons, 1962; Wollman, 1964; Cooper & Rosenstein, 1966; Ivimey, 1976; Taescher, 1989; Taescher, Devescovi & Volterra, 1988; Fletxer et al., 1993; Fernández-Viader & Pertusa, 1995a; Yoshinaga-Itano et al. 1996; Moores & Miller, 2001; Marschark et al. 2002; Antia et al. 2005). Además, muestran dificultades en la comprensión y producción de las estructuras sintácticas de la oración (Ivimey, 1976; Quigley & Paul, 1984; Fernández-Viader & Pertusa, 1995a; Mies, 1998), de manera que no hacen uso, o hacen un mal uso, de la serie

de claves gramaticales. Las investigaciones de Quigley, Wilbur & Montanelli (1976) determinaron que las habilidades sintácticas del promedio de los sordos de 18 años son inferiores a los oyentes de 8 años.

Según diferentes estudios, las estructuras sintácticas más fáciles para los discapacitados auditivos son las directas, afirmativas y activas; siendo, sucesivamente, las más complejas, las oraciones de objeto indirecto, conjunción, relativo y pasivas (Taylor, 1969; Quigley & Power, 1972; Robbins & Hatcher, 1981; Fernández-Viader & Pertusa, 1995a; Stockseth, 2002; Herrera, 2003).

Por último, los sujetos sordos poseen habilidades específicas y concretas para expresarse por escrito debido a las experiencias comunicativas basadas en la recepción y percepción visual, y no al déficit de tipo cognitivo (Lacerte, 1989). Algunos estudios afirman que en los escritos de muchos sordos puede extraerse más fácilmente su significado si se recurre a las reglas de la lengua de signos (Klyle, 1985).

Los errores morfosintácticos específicos en los documentos escritos por personas sordas pueden clasificarse en dos niveles: por un lado, el nivel sintagmático-proposicional y, por otro lado, el nivel oracional-discursivo.

En el nivel sintagmático – proposicional se ha observado que en los escritos de personas sordas no hay concordancia entre el sujeto y el verbo de la oración, como en la oración «*tres hombres **se fue**...*»⁹³ (Lacerte, 1989; Nadeau et al., 1991; Gutiérrez, 2012). Tampoco hay concordancia entre el determinante y el núcleo del sintagma nominal, confundiendo el género gramatical, como en «***el** mano*» o «***un** estrella*» (Lacerte, 1989; Nadeau et al., 1991; Gutiérrez, 2012). A propósito del uso de los determinantes, investigadores como Taeschner Devescovi & Volterra (1988) y Channon & Sayers (2007) afirman que los artículos son los que menos dominan las personas sordas tanto por su utilización innecesaria como por su ausencia.

Las personas sordas muestran alteración del orden canónico de los elementos de la proposición, por ejemplo «*yo **mucho** soñar*» (Kempt & Maxwell, 1989; Lacerte, 1989; Fabretti et al., 1998; Tur Kaspá & Dromi, 1998; Gutiérrez, 2012).

⁹³ Todos los ejemplos morfosintácticos son producciones recogidas por Gutiérrez Cáceres (2012). El resaltado en negrita es nuestro.

En cuanto al uso de los verbos, hay ausencia de concordancia entre los tiempos verbales en función de la estructura narrativa, haciendo uso del verbo en presente de indicativo en vez de pasado (Lacerte, 1989; Nadeau et al., 1991; Ramspott, 1991, Gutiérrez, 2012); presentan otras formas verbales incorrectas como el uso inadecuado de formas no personales del verbo, por ejemplo, el infinitivo, «*esta tarde preparar*» o la ausencia del verbo «*mi amigo (llama) timbre a casa*» (Exley & Arnold, 1987; Lacerte, 1989; Nadeau et al., 1991; Ramspott, 1991; Fabretti et al., 1998). Asimismo presentan errores sintácticos referidos a la ausencia de preposiciones en la estructura del complemento verbal, como la ausencia de preposiciones en el complemento circunstancial «*el niño está (en) casa de Tom*» o ausencia de preposiciones en la estructura del CD y CI «*(a) él le encantaba estudiar*» (Lacerte, 1989; Mc Afee et al., 1990; Nadeau et al., 1991; Gutiérrez, 2012); omitiendo también determinantes en el sintagma nominal, por ejemplo «*(mi/el) jefe dice*» (Lacerte, 1989; Mc Afee et al., 1990; Fabretti et al. 1998; Gutiérrez, 2012). Por último, presentan disfunciones sintácticas en las formas de plural como en «*compré patata, cereza y fresa*» (Myklebust, 1960; Gutiérrez, 2012) y muestran adición de términos innecesarios: «*Juan tiene llora mucho*» o «*Rosa dicho porque examen de notable y también madre está contenta*» (Myklebust, 1960; Gutiérrez, 2012).

En el nivel oracional – discursivo destaca la ausencia de los signos gráficos, por ejemplo, «*(¿)cómo se llama usted(?)*»; así como la omisión del nexos «que» en las oraciones subordinadas, «*era una mujer (que) estaba en la calle*» y el nexos «y»: «*cuando llegó al largo se tumbó (y) se convirtió en princesa*» (Lacerte, 1989; McAfee y otros, 1990; Tur-Kaspa & Dromi, 1998; Domínguez, 2012).

3.2.2.3. ERRORES SEMÁNTICOS

En cuanto a los errores semánticos, el bajo nivel de vocabulario provoca que las posibilidades de conocimiento de las palabras clave de un texto sean menores. Asimismo, atendiendo a las rutas de acceso al léxico que hemos explicado anteriormente, algunos autores afirman que los sujetos sordos presentan una mayor tendencia a utilizar la vía léxica o directa en vez de la vía fonológica, por lo que identifican las palabras a partir de diversos rasgos gráficos como la longitud o las formas de las letras, que induciría a la confusión, por ejemplo en los términos «abundancia» y «ambulancia» (Mies & Ramspott, 1996). En la misma línea de investigación Mies (1998) sostiene que las personas con discapacidad auditiva suelen deducir el contenido del texto a partir de las palabras que les resultan más familiares, independientemente de la importancia que puedan tener en relación a las ideas principales.

3.2.2.4. CONSIDERACIONES EN LA LENGUA ESCRITA CATALANA

En los textos escritos por Sordos adultos en lengua escrita catalana también encontramos los errores léxicos, morfosintácticos y semánticos comentados en los párrafos anteriores. A continuación expondremos algunos fenómenos identificados por Pérez Aguado (2014) y Pérez Aguado, Fernández-Viader & Dolza (2017) y que pueden observarse en el material recogido antes y durante los cursos de enseñanza-aprendizaje de lengua escrita catalana, en el anexo al final de este documento y en el USB.

En los ejemplos 1, 2, 3, 4 y 5 se reproducen algunas representaciones escritas por adultos Sordos en castellano (ejemplo 1) y en catalán (ejemplo 1, 2, 3, 4 y 5). Nótese las diferencias entre el primer ejemplo, escrito en castellano y los siguientes, escritos en catalán ya que, aunque el primero presenta frases cortas y rígidas con algunos errores morfosintácticos y gráficos, no son tan significativos ni abundantes como en las producciones en catalán. Además, se incluye léxico más completo y adecuado, como el uso del verbo «satisfacer».

En cuanto a los errores léxicos en lengua catalana no sólo encontramos un bagaje léxico inferior a sus iguales oyentes, sino muy reducido respecto a la lengua castellana. En los siguientes textos se incluyen errores léxicos de forma como el

uso de un significante próximo («**perruquera**» por «perruqueria»). Además, destacamos dos nuevos errores lingüísticos que encontramos en los escritos de las personas Sordas catalanas debido a la influencia del castellano: los barbarismos o extranjerismos y las interferencias lingüísticas, por ejemplo, «Ayer voy compre un **libro**», «Avui **mi** Dona», «Pa amb **tomate** i Pernil» o «**anar a tu casa** per berenjar». Véase la ausencia de tecnicismos, palabras polémicas o lenguaje metafórico y abstracto.

En cuanto a los errores morfosintácticos en los textos escritos catalanes, predominan frases simples y rígidas con estructuras sintácticas directas y afirmativas. Las oraciones presentan alteración del orden canónico de los elementos de la oración; falta de concordancia entre el sujeto y el verbo («mi **Dona voy** perruquera»); falta de concordancia entre el determinante y el sintagma nominal («**la campig**»); ausencia de preposiciones y artículos («voy compre Mercadona»; «mi Dona voy perruqueria»); error en el uso de los tiempos verbales («mi Dona **voy** perruqueria»; «Jo Fernando **voy compre** Mercadona»; «Ayer **voy compre** un libro»).

En cuanto a los errores gráficos se observan errores de puntuación y acentuación; alteración del orden de las letras («**calro**» por «calor»); adición («**berenjar**» por «berenar»); omisión lingüística («**campig**» por «camping») y uso inadecuado de las mayúsculas («**Dona**», «**Pernil**»).

Por último, si se observa los textos originales (anexo III y anexo VII de este manuscrito, anexo V y VI del USB) llama la atención, en algunos casos, la caligrafía empleada por los adultos.

Ejemplo 1:

HOLA QUERIDA:

NOSOTROS ESTAMOS MUY CONTENTOS CON MARGA NOS HA GUSTADO MUCHO.

APRENDEMOS MUCHISIMA COSAS, QUE NO SABIAMOS SOBRE "LAS CARTAS".

NOS SATISFACE QUE NOS ENSEÑE MUCHO.

ADIOS MARGA MUCHOS BESOS DE NUESTRO ALUMNOS

Ejemplo 2:

Hola, Paco

Que tal? Nosaltres anàvem en moñota mucho calro bonito a mar la campig

Mis amigos vine a la playa

Ejemplo 3:

Senyora Marga

Avui mi Dona voy perruquera, Jo Fernando voy compre Mercadona,

Ayer voy compre un libro Els Verbs,

Ejemplo 4:

La meva germana,

Com, estàs? jo, molt bé. Ahir em rentava a la platja molt fred. Un quart y set minuts de set a anar a tu casa per berenjar.

Ejemplo 5:

Pa amb tomate i Pernil

3.2.3. APORTACIONES CURRICULARES. LA INSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las investigaciones sobre el acceso a la lectura y escritura por parte de las personas sordas no sólo se delimitan a corroborar los bajos niveles obtenidos durante su aprendizaje, sino también intentan indagar las causas para abordar y considerar futuras aportaciones curriculares que permitan la adquisición funcional del texto escrito.

Se ha demostrado que algunos Sordos adultos son excelentes lectores y escritores. Marschark (1997a) corroboró que aproximadamente un 10% eran competentes en lengua escrita, por lo tanto, se considera necesaria la indagación en las dificultades a las que se enfrentan y deben superar los alumnos sordos para, lograr un modelo educativo competente.

Uno de los errores de análisis más comunes es pensar que los alumnos sordos fracasan en el acceso a la lectoescritura debido a las características propias de la sordera (Siegel, 2002). Aunque indudablemente la sordera puede afectar a la representación de las palabras en el lexicón mental de los sujetos (Fernández-Viader & Pertusa, 2005), cabe resaltar que el déficit auditivo, *per se*, no es la causa que impide el desarrollo de la lengua escrita (Fabretti, Volterra & Pontecorvo, 1998; Marschark et al., 2002; Ceria & Teruggi, 2003; Antia et al., 2005; Arfè & Perondi, 2008; Van Beijsterveldt & Van Hell, 2008).

Como afirman Marschark, Lang & Albertini (2002) el problema reside en la forma en que se les enseña. Herrera (2014) afirma que la tónica de la educación de las personas con deficiencia auditiva se ha centrado en el aprendizaje de la lengua oral y bajo el dominio de una cultura fuertemente oral. Autores como Albertini & Schley (2003); Paul (2003); Berent et al. (2009) y Alegría (2010) sostienen que la peculiaridad radica en que la lengua escrita se suele enseñar a partir de la lengua oral. Pérez Aguado & Fernández-Viader (2016) añaden que los libros de texto y los materiales de enseñanza están focalizados para los oyentes y, por lo tanto, no contemplan los recursos visuales específicos y necesarios para la instrucción a Sordos. El desafío es desarrollar un modelo educativo bilingüe y bicultural, desde la

perspectiva socio-antropológica de la sordera y por tanto, que considere la cultura y la lengua de signos en los procesos pedagógicos. Cabe destacar que, aunque en la educación de nuestro grupo objeto de investigación no se consideraba la LS como una necesidad lingüística en las personas Sordas, con el tiempo se ha demostrado su valía y necesidad en la educación de este colectivo. La importancia del bilingüismo y el uso de las lenguas de signos en los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnado Sordo serán tratados en el apartado 3.3.2.

Siguiendo el enfoque constructivista en el modelo de enseñanza, el papel del maestro se considera fundamental en el andamiaje de la construcción de conocimientos del alumnado Sordo. Si bien es cierto que las principales causas de los bajos niveles lectores y escritores residen en las pocas experiencias previas y bajos conocimientos sobre el mundo, lingüísticos y cognitivos que presentan los alumnos sordos monolingües respecto a sus pares oyentes, antes del inicio de la enseñanza sistemática (Conrad, 1979; Chamberlain & Mayberry, 2000; Wauters et al., 2001; Albertini & Schley, 2003; Domínguez, 2003; Paul, 2003; Alegría, 2010), en un modelo bilingüe y bicultural, el trabajo del maestro es primordial. En este sentido, partimos de los estudios que apuestan por la lengua de signos como lengua vehicular de enseñanza y contenido curricular. Por ello, consideramos fundamental contar con maestros y profesionales competentes en LS así como profesorado Sordo que representen modelos adultos Sordos con los que los alumnos se puedan identificar y que incorporen sus experiencias sociales, culturales, profesionales y personales (Fernández-Viader, 1993a, 1994c; Cuxac, 1999; Knoors & Renting, 2000; Fernández-Viader & Pertusa, 2005; Moores, 2010). Erting (2003) sostiene que es fundamental que los niños sordos tengan desde edades tempranas interacciones prolongadas con adultos Sordos puesto que, de lo contrario, presentan dificultades para alcanzar y desarrollar capacidades lectoescritoras. Por su parte, Duhayer, Frumholz & Garcia (2006) apuestan por el profesor Sordo en el que los niños puedan proyectar su futuro. En la misma línea de estudio, Holcomb (2010) indica que las personas sordas generan conocimiento respecto a cómo aprenden los sordos a partir de la propia experiencia de ser sordo. Fernández-Viader, Pertusa & Vinardell (1999) afirman:

«La comunicación entre la maestra sorda y su alumna es muy fluida y ajustada a las posibilidades perceptuales de ambas gracias a su comprensión sobre la sordera y al uso compartido de un instrumento de comunicación (p.54)».

Son abundantes las investigaciones que hacen hincapié y clasifican los errores y dificultades que presentan los alumnos sordos en el acceso a la lengua escrita. Sin embargo, son muy pocas las que se detienen en las estrategias que utilizan los docentes (Svartholm, 1999; Fernández-Viader, Pertusa & Vinardell, 1999; Pertusa, 2002; Macchi & Veinberg, 2005; Schirmer & Williams, 2010). Hay algunos autores que sugieren ciertas pautas y propuestas generales para la enseñanza pero existe un vacío de trabajos que incursionen y analicen las prácticas docentes reales en el aula para, posteriormente, proponer sugerencias y estrategias de enseñanza que ayuden a mejorar el proceso lectoescritor del alumnado sordo. Según nuestro conocimiento, hay muy pocas investigaciones sobre intervención educativa en este ámbito a nivel global. Nacionalmente, sólo dos estudios españoles abordan las estrategias utilizadas por los maestros: uno, realizado por Fernández-Viader, Pertusa & Vinardell, en 1999, en el que se observaron las estrategias de una maestra Sorda con una alumna sorda profunda prelocutiva de 12 años de edad y otro, la investigación de Pertusa, en 2002, que observó las estrategias empleadas por una maestra oyente, con bajo nivel de lengua de signos, con un grupo de alumnos sordos en edades de educación primaria.

A continuación revisaremos y expondremos las consideraciones generales del primer grupo y nos detendremos en los análisis y propuestas del segundo, acorde a nuestro objeto de investigación. Partimos de la propuesta de Moores (2010) que señala que las recomendaciones educativas sobre la epistemología de las personas Sordas se fundamentan en la visión socio antropológica de la sordera; la consideración del bilingüismo como modelo educativo; la importancia de la lengua de signos; la presencia de profesores y profesionales Sordos; la interacción de la familia y el aprendizaje visual.

En primer lugar, algunos autores coinciden en que el uso de diferentes estrategias didácticas por parte del maestro pueden enfatizar el proceso de andamiaje lector y escritor. Antes de enfrentarse a cualquier tarea, activar los conocimientos previos, para que los alumnos reflexionen sobre el significado del texto escrito y/o trabajar con el vocabulario para comprobar o descubrir su significado, incrementan los

resultados de comprensión de los alumnos sordos (Fox, 1994; Martín, 1993; Cerra, Watts-Taffe, & Rose, 1997; Mayer, 2007). De acuerdo a esta perspectiva, Jackson, Paul, & Smith (1997) afirmaron que el intercambio de información antes del trabajo sistemático de la lectura, contribuyen a la obtención de buenos resultados en los alumnos sordos. Por ello, proponen que los docentes inviertan más tiempo en enriquecer los conocimientos previos de los alumnos. Andrews, Winograd & DeVille (1994) y Nover & Andrews (2000) consideran beneficioso realizar un resumen del tema que se va leer, antes de realizar la actividad.

Siguiendo las investigaciones realizadas por Graham (2006) y García et al. (2009) se considera fundamental la importancia de impulsar actitudes positivas hacia el texto escrito para crear en el aula un clima favorable que anime a los alumnos y les incite a desarrollar tareas escritoras. Según Gutiérrez (2012) el desarrollo de actitudes positivas hacia la escritura, utilizando materiales y procedimientos adecuados a las necesidades comunicativas de los alumnos sordos; tener en cuenta sus intereses; crear situaciones de juego amenas y asequibles y crear situaciones de debate o reflexión, son necesidades educativas del alumnado con deficiencia auditiva.

La enseñanza a alumnos sordos difiere a la instrucción de los oyentes debido a las diferencias individuales que residen en los primeros (Heiling, 1990; Moores & Sweet, 1990). Numerosos investigadores realzan la importancia de la heterogeneidad que presentan los grupos de alumnos sordos y que deben tenerse en cuenta en los procesos educativos (Domínguez & Alonso, 2004; Fernández-Viader & Pertusa, 2005; Herrera, 2005, entre otros). El tipo o grado de pérdida auditiva; la etiología; la presencia de handicaps adicionales o el status oyente/sordo de los padres son algunos factores que pueden influir en el aprendizaje del alumnado sordo (véase 3.3.1.).

Por otra parte, varios autores (Teberosky, 1989; Fernández-Viader & Pertusa, 1998, 1999; Valsamedia & Gómez, 1999) realizaron aportaciones en torno a las situaciones instruccionales de la lengua escrita con alumnos sordos. El aprendizaje de forma activa; las interacciones entre compañeros, la estimulación recíproca y el uso de una lengua en común; ofrecer material real, funcional y motivador; la organización

del aula y establecer situaciones de aula con un grupo reducido de alumnos, son algunas de las propuestas realizadas desde enfoques constructivistas.

Heiling (1999) recoge tres recomendaciones muy generales para las situaciones de enseñanza-aprendizaje durante el proceso de apropiación de la lengua escrita por parte de los alumnos sordos: recomienda que los alumnos sordos deben conocer la lengua de signos lo antes posible; además, deben presentar tempranamente la escritura y la lectura de forma lúdica y, por último, los profesores deben compensar la falta de audición con recursos visuales. A este propósito, el uso de estrategias visuales facilitan la comprensión por parte del alumnado sordo: el empleo de la pizarra o imágenes (Jones et al., 2013); mostrar vídeos en lengua de signos que fomenten el aprendizaje del vocabulario (Cannon, Fredrick & Easterbrooks, 2010) o el uso de programas informáticos para fomentar la comprensión lectora (Rudner et al., 2015) son algunos ejemplos que pueden contribuir a la enseñanza. La presentación de la lengua en forma multimodal (signos, palabras, dibujos o texto escrito) también puede interferir en el aprendizaje (Evans, 2004). Un estudio reciente (Arancibia, Illanes & Mangui, 2015) ha mostrado que, tras realizar observaciones de diferentes sesiones pedagógicas de ciencias sociales e historia entre maestros oyentes competentes en lengua de signos y alumnos sordos de 8º de básica, los primeros recurrían de forma constante a recursos visuales para la enseñanza. La demanda visual cara a cara, el uso de la pizarra, la proyección, las imágenes y el uso de internet se consideran las más empleadas.

En segundo lugar, algunos autores han observado, recogido y analizado diferentes estrategias empleadas con alumnado sordo que ayudan a promover la comprensión y la competencia en lengua escrita. El uso de la dactilología⁹⁴ es un fenómeno ampliamente documentado en las investigaciones que incluyen la observación en el aula con estudiantes sordos. El recurso dactilológico durante la enseñanza de la lectura y la escritura supone una estrategia efectiva que otorga a los alumnos sordos practicar las habilidades dactilológicas y aprender las correspondencias

⁹⁴ La dactilología o alfabeto manual es un código visual que proporciona la información exacta y precisa sobre la estructura fonética de las palabras. Muchos estudios inciden en la importancia de la dactilología en las Comunidades Sordas puesto que se ha demostrado que los usuarios recurren a ella de forma sistemática en sus producciones signadas cuando se produce confusión de un signo o ante la inexistencia del mismo (Mallery, Ruganis & Fischer, 1991; Fernández-Viader & Pertusa, 1996a, 1998, 2005; Pertusa, 2002).

ortográficas que caracterizan las palabras (Herrera, 2004). Un estudio piloto en Barcelona (Fernández-Viader & Pertusa, 1994) comprobó cómo los adultos y educadores recurrirían sistemáticamente a la lengua de signos y a la dactilología para realizar reflexiones metalingüísticas sobre el uso de la lengua y las normas de escritura con los niños. Asimismo, Puente Ferreras, Alvarado, & Herrera (2006) y Haptonstall-Nykaza & Schick (2007) mostraron que el uso de la lengua de signos y la dactilología contribuyen al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Puesto que la dactilología es un recurso visual que relaciona el sistema alfabético oral y escrito a partir de las características dactilológicas de la lengua de signos, permite a los estudiantes el acceso y/o el desarrollo a las habilidades fonológicas (Padden & Ramsey, 2000; Pertusa, 2002). Padden & Ramsey (1998, 2000) documentaron la secuencia *chaining*, un método pedagógico que consiste en realizar la dactilología de una palabra; señalar su forma escrita y, o bien volver a deletrearla o bien realizar el signo adaptando la configuración de las manos con la letra que inicia la palabra. Este método ha sido documentado por otros autores como, por ejemplo, Erting et al. (2000); Humphries & MacDougall (2000); Bailes (2001) o Bagga-Gupta (2002). El método *sandwiching* que consiste en signar una palabra, mostrar la palabra escrita y volver a signar la palabra (Kelly, 1995) y/o la dactilología silábica (Bailes, 2001) también son algunas estrategias que pueden emplearse con alumnado sordo. Cabe resaltar que Humphries & MacDougall (2000) documentaron la enfatización de la expresión facial durante la dactilología para advertir una nueva palabra.

La importancia de la conciencia metalingüística durante las secuencias didácticas han sido documentadas por diversos autores y recogidas y clasificadas recientemente por Sánchez (2015). Resaltamos la promoción y distinción entre la lengua de signos y la lengua oral y escrita como la referencia explícita de la lengua que se va a trabajar (Bailes, 2001) o se está trabajando (Biederman, 2001); la separación de ambas lenguas sin hablar y signar al mismo tiempo (Evans, 2004) y la demanda de comprensión que realiza el maestro en lengua de signos, tras haber escrito un texto (Biederman, 2001).

En cuanto a la concienciación de las diferentes formas de traducción, destacamos el hincapié de los maestros con sus alumnos para comparar cómo dos lenguas expresan una misma idea con construcciones diferentes (Biederman, 2001) así

como las propuestas para mostrar diferentes maneras de signar una misma frase (Nover & Andrews, 1998). La discusión sobre cómo expresar una oración en lengua de signos o en lengua escrita (Bailes, 2001) o la transmisión de la falta de correspondencia entre algunas palabras y signos (Evans, 2004) son algunas estrategias de podemos resaltar de la comparación entre la lengua de signos y la lengua escrita. Por último, en cuanto a las actividades de lectura, subrayamos la consigna de lectura que describe Bailes (2001), señalando el texto con el dedo y realizando el signado posterior y el uso de la traducción conceptual, acompañado de explicaciones previas que se anticipan a confusiones de palabras similares (Evans, 2004).

A nivel nacional, queremos destacar los estudios de Fernández-Viader, Pertusa & Vinardell (1999) y Pertusa (2002) puesto que los consideramos los antecedentes primordiales de nuestra tesis.

La investigación de Fernández-Viader, Pertusa & Vinardell (1999) observó y analizó, desde una perspectiva bilingüe y bicultural, las estrategias empleadas por una maestra Sorda, usuaria de la LS, con una alumna Sorda profunda prelocutiva, hija de padres oyentes, de 12 años de edad. En los resultados mostraron los recursos más empleados, especialmente los lingüísticos. Entre ellos destacan la explicación y reflexión sobre la lengua escrita; los ajustes relativos a los aspectos suprasegmentales, fonéticos, morfosintácticos y semánticos. Además las autoras argumentaron la importancia de la comparación entre los diferentes códigos lingüísticos, la lengua de signos (LS) y la lengua escrita (LE) como elemento facilitador en el proceso de andamiaje de la lengua escrita. Por último, observaron el tipo de consigna que realizaba la maestra a la alumna, como la llamada de atención y el contacto físico y visual que se ven potenciados por la naturalidad innata de la comunicación signada.

Pertusa (2002) realizó el seguimiento de tres niños sordos de diádas heterogéneas entre 6-8 años y su maestra oyente, logopeda con un conocimiento intermedio de la lengua de signos catalana, para analizar los recursos y estrategias empleados en el aula. En primer lugar, evidenció la necesidad de emplear recursos viso-perceptivos para alcanzar la conciencia fonológica, entre los que destacan la lengua de signos, la dactilología (deletreo) y la lectura labial. Además, mostró la importancia de proporcionar a los alumnos Sordos información gramatical, morfológico y sintáctico,

así como actividades que impliquen reflexión metalingüística para mejorar la habilidad fonológica, entre las que destacan el conteo, el repaso o las preguntas guía de la maestra. En la tarea de escritura espontánea surge el deletreo y la demanda de corrección individual, favoreciendo la reflexión y la autocorrección.

Del mismo modo que con alumnos oyentes, Pertusa (2002) sostiene la importancia de afrontar el aprendizaje de la lengua escrita con interés y con motivación, por lo que el profesor debe proponer textos y actividades interesantes y funcionales para los alumnos con el fin de favorecer el aprendizaje funcional y significativo.

Nuestra investigación mantiene la línea de estudio de estas autoras pero con una propuesta innovadora y diferente. En primer lugar porque a diferencia del estudio de Pertusa (2002) no partimos de una maestra oyente con bajo nivel de la lengua de signos, sino de una maestra Sorda, usuaria de la lengua de signos catalana (LSC) y competente y hábil en la lengua escrita catalana. Además el *target* del alumnado también es distinto: si Fernández-Viader, Pertusa & Vinardell (1999) y Pertusa (2002) observaron a alumnos sordos en nivel de primaria, nosotras estudiaremos a adultos Sordos, entre 40 y 60 años. Para más información o detalle sobre las características de la maestra y el alumnado de nuestra tesis, véase el capítulo IV.

3.3. EL ACCESO A LA LENGUA ESCRITA DE LAS PERSONAS SORDAS.

3.3.1. LA COMUNIDAD SORDA. CARACTERÍSTICAS DE UNA POBLACIÓN HETEROGÉNEA

Todos somos diferentes. En la sociedad no existen dos personas iguales con el mismo contexto sociofamiliar, las mismas actitudes, los mismos intereses, la misma trayectoria o las mismas capacidades. Dos hermanos que comparten padre y madre y reciben una misma educación también son dispares; su forma de ser y sus experiencias en relación con los demás lo forjarán como un ser peculiar e inigualable. Cada individuo vive y desarrolla características diferentes que lo hace único y aunque todos formamos parte de una misma cultura dos seres idénticos, como dos gotas de agua, no hay en el mundo.

Lo mismo ocurre en la escuela, no hay dos alumnos iguales. Cada uno tiene su propia forma de ser, su interés, su motivación y su peculiar ritmo de aprendizaje. También presentan situaciones familiares muy dispares por lo que los centros educativos asumen el desafío de promover y proporcionar situaciones de enseñanza-aprendizaje estimulante y adaptada a las necesidades de cada estudiante en la línea educativa de «una escuela para todos». Todos los alumnos merecen una educación de calidad y equidad con el objetivo de avanzar en una sociedad justa y democrática.

Los alumnos con discapacidad no son una excepción, al contrario. Las características personales, sociofamiliares y culturales que cada uno posee pueden llegar a ser tan dispares que los hace aún más heterogéneos. En el caso de los Sordos, son muchas las particularidades que presentan y que no debemos obviar durante su proceso instruccional. Atender a las necesidades específicas de alumnado con discapacidad auditiva significa conocer sus circunstancias y/o individualidades para ofrecerles las herramientas oportunas no sólo para que desarrollen el conocimiento sino también para ayudarles en la relación con los demás y, por lo tanto, en la inclusión social. Las personas con o sin discapacidad deben convivir juntas, compartir aula, pupitre y experiencias; intercambiar situaciones, momentos, juegos y risas.

Las escuelas deben abogar por la diversidad sin exclusiones para que todos los alumnos desarrollen actitudes y valores que fomenten una sociedad plural y diversa, concienciada y respetuosa con las diferencias individuales de la población heterogénea. Estas exigencias y responsabilidades ha supuesto una problemática en el pasado y un desafío actual en las aulas. La falta de conocimiento sobre las individualidades y sus posibilidades así como los prejuicios dificultan la igualdad de oportunidades.

3.3.1.1. SOBRE LA COMUNIDAD, LA CULTURA Y LA IDENTIDAD. EL MUNDO SORDO

Etiquetar a un Sordo desde una mirada clínica o patológica es un error. El término «sordo» es un vocablo genérico que engloba una serie de individualidades. Es cierto que la sordera es una discapacidad o pérdida auditiva pero el grado o el lugar de la lesión, la edad de la detección y el diagnóstico, las decisiones y el entorno familiar, así como las ayudas técnicas o la identidad, entre otros, serán decisivas en el desarrollo del individuo.

Antes de describir algunas características de la población sorda quisiéramos hacer un inciso en la idea de «identidad» como elemento decisivo, clave y trascendental en la historia de la Comunidad Sorda. Rodríguez (2005) afirma:

«según la voz de los propios sordos, la identidad como colectivo se basa en la toma de conciencia de todo aquello que se comparte con otros miembros de la comunidad (lengua, experiencia del mundo, necesidad de eliminar barreras de la comunicación y las que impiden el pleno desarrollo de la personas sordas) (p.155)».

Como hemos resaltado en los párrafos iniciales de esta tesis, no todos los sordos se sienten Sordos y, por lo tanto, no todos asumen la discapacidad como un elemento distintivo y étnico. Durante muchísimos siglos los sordos y las lenguas de signos han sido motivo de rechazo y reprimenda y, aunque en la actualidad, el término de Comunidad Sorda es una realidad más tangible, lo cierto es que todavía sigue siendo un símbolo de lucha y de unión frente a las adversidades. Considerar hoy al Sordo desde una visión médica es obviar la realidad puesto que una persona Sorda «es mucho más que un oído enfermo». Un Sordo, independientemente de su pérdida auditiva, presenta las mismas capacidades que sus iguales oyentes y aunque cuenta con los mismos derechos que el resto de ciudadanos, debe enfrentarse a diario a multitud de barreras de comunicación que le impiden ejercer su ciudadanía plena (CNSE, 2011). La unión necesaria entre Sordos como miembros de una misma Comunidad les permite hacer lucha en común para reclamar ante los poderes públicos todas aquellas medidas destinadas a la mejora de vida de las personas sordas y sus familias.

El Sordo cada vez se siente más fuerte, más libre y más seguro gracias al apoyo y al agrupamiento con otros Sordos. Son un grupo imparable que luchan por la

igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras. La alianza y las reivindicaciones constantes de los Sordos cada vez son más sonoras. Prueba de ello es la primera intervención en lengua de signos que se realizó en el Senado en diciembre de 2016 a favor de la igualdad de derechos, las políticas inclusivas y el reconocimiento de las lenguas de signos⁹⁵. Así como la candidatura de la eurodiputada belga Helga Stevens en el Parlamento Europeo.

La historia del movimiento asociativo de las personas Sordas tiene una larga tradición en España. A pesar de la imposición de las metodologías oralistas de enseñanza y, en muchos casos, la prohibición de las lenguas de signos, los Sordos han permanecido unidos, al inicio, como necesidades básicas de comunicación y convivencia y, más adelante para intentar mejorar su calidad de vida y reivindicar sus derechos. La primera asociación de Sordos en España data en el año 1906 y se estima que en el año 1935 existían 15 asociaciones más. La Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) se fundó en el año 1936. En Cataluña, la Sociedad de Ayuda Mutua Sordos de Catalunya (1909), el Centro Familiar de Sordomudos de Barcelona (1916), el Círculo Deportivo de Sordomudos de Barcelona (1924) y el Círculo Recreativo de Sordomudos de Barcelona (1935) fueron las primeras asociaciones de Sordos.

El término de Comunidad Sorda y la toma de conciencia de la misma surge a raíz de los estudios científicos y rigurosos sobre las lenguas de signos que provocaron una revolución tanto en el ámbito lingüístico como en el conceptual. William Stokoe demostró que las lenguas de signos era un sistema de comunicación que poseía complejidad y profundidad como las lenguas orales (véase 2.2.4.). Además, hizo referencia a una «comunidad lingüística» puesto que consideró a las personas Sordas como un grupo minoritario lingüístico singular. Años más tarde, Schlesinger & Meadow (1972) caracterizaron a la Comunidad Sorda como un grupo social que compartían una misma lengua y cultura. Las autoras afirmaron que «la sordera profunda es mucho más que un diagnóstico médico: es un fenómeno cultural en el que se enlazan inextricablemente patrones y problemas sociales, emocionales,

⁹⁵ Véase la intervención de Pilar Lima en el Senado el 13 de diciembre de 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=LhsjEShP4g8>

lingüísticos e intelectuales» (traducción de Yarza, 2015⁹⁶). Lane (1992) afirma que el mundo Sordo posee todas las características sociales que los científicos e investigadores consideran propias de las minorías étnicas, como el nombre colectivo, el sentimiento de comunidad, las normas de conducta, los valores diferenciados, las costumbres, la lengua, el arte o la historia, entre otros. Asimismo, anima a los integrantes a aprender su propio lenguaje, defender su patrimonio frente a grupos más poderosos y estudiar su historia étnica (Lane, 2005).

Por su parte, Ladd (2002) añade que la cultura Sorda es colectivista puesto que sus valores están enfocados en el beneficio del colectivo a diferencia de las culturas individualistas que infieren en un individuo. Pino (2007) indica que la identidad surge a raíz de tres hitos importantes en la historia de este colectivo: por un lado, la demostración lingüística de Stokoe, por otro lado, la demanda de la X Federación Mundial de Sordos (Helsinki, 1987) en la que por primera vez se exigía el reconocimiento de las lenguas de signos como lenguas propias y naturales de las personas sordas y, por último, la movilización de los estudiantes en la Universidad de Gallaudet en 1988.

La reivindicación de las lenguas de signos y de la Cultura Sorda en Estados Unidos se extendieron posteriormente a diferentes países, incluida España.

La Comunidad Sorda y la Cultura Sorda son términos que hacen referencia a un conjunto de valores, creencias y costumbres que han surgido debido a trayectorias históricas y socioculturales similares. Los Sordos son personas que comparten cultura, lengua, ideología, tradición artística y literaria, metas y responsabilidades comunes. Por ello se definen a sí mismos como miembros de una minoría cultural diferente y no como personas discapacitadas (Marschark, 1997a; Padden, 2001; Woll & Ladd, 2003; Lane, 2005; Reagan, 2005). A este efecto, Ladd (2002) propone el término *deafhood* (en castellano, sorditud) para enfatizar el aspecto positivo y social de la sordera, puesto que ésta alude a la patología y presenta connotaciones negativas.

⁹⁶ En el original: «Profound deafness es much more than a medical diagnosis: is a cultural phenomenon in which social, emotional, linguistic and intellectual patterns and problems are inextricably bound together» (1972, p.1).

Como ocurre en todas las comunidades, sean minoritarias o no, puede que diverjan en algunos temas o asuntos pero, para nosotras, les une el símbolo más poderoso e identificativo que existe: la lengua de signos.

Hacemos la observación «para nosotras», puesto que algunos autores consideran que la lengua no es la esencia de la identidad Sorda y al respecto, reiteran que la identidad sólo está relacionada con las prácticas sociales (Santana & Bergamo, 2005; Agurto, 2013). A este propósito, nos postulamos en los estudios e investigaciones que señalan las lenguas de signos como símbolos de identidad cultural (Massone, 2000, Claros, 2004, Fernández-Viader & Pertusa, 2005; Orri Castorino, 2007; Castro 2008; Salamanca, 2009).

En nuestra opinión, la lengua, como afirma Zambrano (2009, p.63) «es el espejo de la identidad» puesto que es la base de la construcción y la expresión cultural de los individuos. La lengua que usamos es el reflejo de nuestra particular postulación ante el mundo, es aquello que nos identifica y nos da sensación de pertenencia a un grupo social concreto. Además, la elección y, en ocasiones la imposición, lingüística marcará nuestro futuro. Para una persona Sorda no es lo mismo ser educada bajo una doctrina oral o una doctrina signada, ya que las diferencias en la construcción y el desarrollo del individuo son muy diferentes. Retomaremos la importancia de las LS en el ámbito educativo en el apartado 3.3.2.

La lengua de signos es la lengua propia y natural de las personas Sordas. Es la lengua que utilizan en común, un vínculo fundamental que define su cultura. Su uso y empleo en la comunicación forma parte de la necesidad lingüística de los usuarios y simboliza su identidad y su fuerza ante la prohibición y la restricción que ha sufrido durante siglos. Cuando una lengua va más allá del mero uso lingüístico y se posiciona un paso más, como un símbolo reivindicativo, la identidad se hace aún más fuerte.

Esto no sólo ocurre con las lenguas de signos. Lo mismo sucede con otras lenguas minoritarias y marginales. Tómese como referencia la historia de Leyla Zana, la primera mujer kurda elegida en elecciones para formar parte del Parlamento turco,

que fue condenada a catorce años de prisión⁹⁷ por pronunciar una línea de su discurso en kurdo durante su ceremonia de juramentación.

Pertenecer a un grupo social significa compartir una lengua, unas ideologías y propósitos similares. La cuestión de quiénes forman parte o no de esta Comunidad es objeto de debate. Algunos postulan que la Comunidad Sorda sólo está formada por personas Sordas puesto que los oyentes carecen de las experiencias de «ser Sordo». Otros, afirman que está formada por Sordos y oyentes puesto que los segundos coinciden en pensamientos, en intereses y se unen a la lucha y propósitos del colectivo. Intérpretes, profesores, profesionales o amigos, entre otros, usuarios de las lenguas de signos y con ideales comunes también participarían y compartirían los mismos intereses en una determinada localización.

García Fernández (2004) define a los integrantes de la Comunidad Sorda como usuarios de la lengua de signos, que tienen sentimiento de identidad grupal y se reconocen e identifican como Sordos, personas diferentes pero no deficientes que viven factores socio-culturales similares. Por su parte, la Confederación Nacional de Sordos (CNSE) afirma que «la conforman personas Sordas y oyentes que comparten el mismo legado lingüístico y cultural»⁹⁸. Fernández-Viader, Pertusa, Valdespino & Pérez (2007) consideran la Comunidad Sorda como un colectivo, que hace referencia tanto a Sordos como a oyentes, que deciden usar libremente la lengua de signos propia de su país. Cedillo (2012) argumenta que la Comunidad Sorda está integrada por individuos muy heterogéneos que comparten la lengua de signos como un elemento de cohesión y promueven la conciencia de la identidad de la Comunidad.

Es importante establecer nuestro punto de vista a esta cuestión. Lógicamente, el grado de repercusión y, por ende, de sentimiento Sordo no es el mismo en un discapacitado auditivo que en un oyente. Como afirma María Rosa Druetra, expresidente de la Confederación Argentina de Sordos (CAS) «Ustedes viven en un

⁹⁷ Leyla Zana fue puesta en libertad en 2004 tras diez años de prisión.

⁹⁸ Confederación Nacional de Sordos (CNSE), consultado el 3 de Septiembre de 2016 http://www.cnse.es/psordas.php?id_seccion=2

mundo sonoro que no se puede comparar con nuestro mundo»⁹⁹ pero ¿qué ocurre con los hijos oyentes de padres sordos (CODA)¹⁰⁰? Los grupos llamados CODA hacen referencia a cualquier persona oyente nacida de uno o dos padres Sordos (Bull, 1998; Bishop & Hicks, 2005 y Mand et al., 2009 citado en Moroe, 2013).

Los CODA, desde su nacimiento, son bilingües y biculturales puesto que comparten idioma y cultura tanto de la comunidad oyente en la que viven como en la de sus padres Sordos. En general, aprenden la LS como primera lengua y se impregnan de las necesidades de la Comunidad Sorda en un primer grado. Con frecuencia, los hijos oyentes de padres sordos adquieren el rol de intérpretes y mediadores, convirtiéndose en el puente comunicativo entre sus padres y el mundo oyente (Lane et al., 1996; Singleton & Tittle, 2001; Clark, 2003), de hecho, la profesión de intérprete tiene sus raíces en la traducción de los familiares de Sordos (Fernández-Viader & Lozano, 2011). Aunque algunos CODA afirman que no se sienten parte de ninguna comunidad, puesto que están cómodos en ambas, la mayoría de ellos se insertan en profesiones relacionadas con la Comunidad Sorda y las Lenguas de Signos (Beltrán & Rosario, 2016). Lo mismo ocurre con los padres oyentes de hijos Sordos que, en muchos casos, adquieren compromisos sociales, culturales e incluso políticos para luchar por la defensa de los intereses de sus sucesores. La fuerza de los padres en la abolición y supresión de barreras comunicativas es tal que llegan a ser referentes de esfuerzo y compromiso. En Cataluña, Marian González, portavoz de la *Plataforma Volem Signar i Escoltar*¹⁰¹ es un claro ejemplo de este colectivo.

Por otro lado, el compromiso de cooperación de oyentes que les une en mayor o menor grado con personas Sordas, también debe tenerse en cuenta y valorarse en

⁹⁹ Audiencia Pública en la Cámara de Diputados de la Nación, Buenos Aires, 24 de septiembre de 2013: tratamiento del Proyecto de Ley de la LSA. Publicado el 27/09/13 en <http://www.youtube.com/watch?v=ZnhRwCFLMc>. Minuto 8:59 del video.

¹⁰⁰ CODA (Children Of Deaf Adults).

¹⁰¹ La Plataforma *Volem Signar i Escoltar* (Queremos Signar y Escuchar, en castellano) es una organización sin ánimo de lucro creada en Cataluña en febrero de 2016 para promover y movilizar la defensa de la lengua de signos catalana (LSC) en la instrucción con personas Sordas y así garantizar una educación bilingüe y bicultural. Para más información véase: <http://volemsignariescoltar.blogspot.com.es>

la Comunidad. Son muchos oyentes los que cada vez más se sensibilizan y toman conciencia de las necesidades de los Sordos. Intérpretes, voluntarios, familiares o amigos de Sordos, entre otros, son personas oyentes comprometidas que desarrollan valores éticos y sociales para defender los derechos y los requisitos de las Sordos.

Cabe destacar que en Cataluña, hay formaciones específicas para aquellas personas que quieren participar profesionalmente en el Mundo Sordo, tanto en el ámbito universitario, como en empresas privadas o ciclos de grado medio. El grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra, el máster Intérprete profesional de lengua de signos y mediador en la comunicación: ámbitos de interpretación de la Universidad de Barcelona y el ciclo formativo de grado superior de Mediación comunicativa impartido en CEIR son algunos ejemplos.

En Asimismo, las asociaciones y las entidades ofrecen cursos de LSC a diferentes niveles (desde el nivel I hasta el nivel IV), de 120 horas cada uno para aquellas personas que estén interesadas en la la toma de contacto o comunicación con los Sordos. Los cursos están reconocidos, como actividades de Formación Permanente para el Profesorado del Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña y, con algunas universidades, con convenio como créditos de libre elección.

Aunque creemos que falta más difusión y promoción de las lenguas de signos en el ámbito formativo oyente, una pequeña cantidad de la población, de forma anual, se involucra con este grupo social. Pese a que algunos oyentes inician estas enseñanzas pero finalmente no se dedican a la Comunidad, por motivos diversos, otros dedican gran parte de su vida y su esfuerzo a la misma. Algunos intérpretes o investigadores de las lenguas de signos son un claro ejemplo de sacrificio y esfuerzo.

Autores como Massone & Machado (1994) consideran que este grupo de oyentes, ya sean familiares o no, toman lazos con la Comunidad pero no pertenecen a ella, puesto que tienen audición. Se trata de una «comunidad de solidaridad». Nosotras consideramos que Sordos y oyentes forman parte de la CS. Aunque somos conscientes que el grado de repercusión y el sentimiento no es igualitario, creemos que la ideología es compartida y los propósitos son colectivos. En la actualidad,

muchos Sordos y oyentes luchan juntos. Cuantas más personas, Sordas u oyentes se unan a forjar y a asentar las bases de la inclusión, antes se conseguirá su éxito. Como hemos tratado en apartados anteriores (véase 2.3 y 2.4.) todavía es hoy un proceso lento que debemos asumir.

Retomamos las aportaciones de Skliar (1997):

«Los sordos forman una comunidad lingüística minoritaria caracterizada por compartir una lengua de señas y valores culturales, hábitos u modos de socialización propios. La lengua de señas constituye un elemento identificador de los sordos. Sus comunidades les permiten compartir y conocer sus normas, el uso de la misma lengua lo que les permite integrarse a un proceso comunicativo eficaz y eficiente (...) La participación en la comunidad sorda se define por el uso común de la lengua de señas, por los sentimientos de identidad grupal, auto-reconocimiento e identificación como sordo o reconocerse como diferentes. Estos factores llevan a redefinir la sordera como una diferencia y no como una deficiencia lo cual permite que los sordos se constituyan entonces, como una comunidad lingüística minoritaria y no como un grupo desviado anormal (p.133-134)».

A propósito de la participación, no debemos obviar la importancia de las asociaciones en la Comunidad y la Cultura Sorda. En casi todas las principales ciudades del mundo hay asociaciones de Sordos, lugares de encuentro y espacios de ocio que se crearon, inicialmente, para reunir y abogar por la convivencia entre iguales y, más adelante ha evolucionado a organizaciones que pretenden promocionar y defender la calidad de vida de este colectivo. En España existen más de 115 asociaciones provinciales y locales de personas Sordas, en Cataluña hay 29.

3.3.1.2. CLASIFICACIONES DE LA POBLACIÓN SORDA

No es objeto del presente capítulo profundizar en aspectos médico-patológicos o teóricos sobre la discapacidad auditiva, pero para nuestro estudio es importante presentar algunas nociones básicas que servirán de referencia para conocer la heterogeneidad de los grupos Sordos. Tener en cuenta qué tipo de deficiencia auditiva padece una persona o qué ayudas técnicas utiliza afectará al acceso de la lectura y escritura y, seguramente, interfiere en el uso de las estrategias que emplean los maestros en los procesos de enseñanza aprendizaje. Como iniciábamos este apartado, no todos los Sordos son iguales.

La sordera es un término general que aúne todos los tipos y grados de pérdida auditiva. Hay muchos manuales que ampliamente han divulgado y estudiado este tema pero a continuación recogeremos los criterios principales que clasifican la etiología y la tipología de la sordera, siguiendo a Fernández-Viader (1994b, 1996, 2001), Gorospe, Garrido, Málaga, Vera & Pérez (2000) y Fernández-Viader & Pertusa (2005).

a) Detección y diagnóstico

En general, la detección de la sordera se realiza de forma tardía. Normalmente, si la deficiencia auditiva no se ha detectado con las pruebas iniciales, es la familia la que localiza las primeras manifestaciones y da la señal de alarma a los pediatras, que les derivarán a centros especializados para confirmar el diagnóstico. Este proceso en ocasiones es muy lento, puesto que, en algunos casos, los primeros síntomas se asumen como consecuencia de un proceso recesivo en el niño y, en otros casos, la asimilación de los padres es tardía. Sea como fuere, la intervención se retrasa, teniendo graves consecuencias en el desarrollo del niño. Un estudio europeo publicado en el año 1979 informa que en 1969 de 919 niños nacidos sordos sólo 99 fueron diagnosticados antes del año de edad y 407 fueron diagnosticados al cumplir tres años (Fernández-Viader & Pertusa, 2005). Moeller (2000) afirma que los niños sordos de cinco años que han tenido una intervención temprana antes de los 11 meses muestran un vocabulario perceptiblemente mejor y habilidades del razonamiento verbal comparable a niños oyentes.

Actualmente se considera que la detección precoz de la sordera, el correcto diagnóstico y la intervención temprana son indispensables para garantizar el desarrollo del niño sordo y paliar posibles futuros problemas. En España actualmente contamos con Plan Nacional de Prevención de la Sordera Infantil y la Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia (CODEPEH) que pretenden dar respuesta a las necesidades de este colectivo y sus familias, incorporando programas de salud dirigidos a la identificación, el seguimiento y la intervención. Para más información sobre la importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordos véase por ejemplo a Manrique, Morena & Moro (1994); COPEDEH (1999, 2004); Monsalve & Núñez (2006) o Denia & Lombardero (2009).

b) Edad de la aparición de la sordera

La edad de la aparición de la sordera es un aspecto determinante para el desarrollo del niño sordo puesto que, en función si la pérdida auditiva aparece antes o después del aprendizaje de la lengua oral, el acceso del niño a las representaciones fonológicas y a la lengua escrita variará considerablemente (Locke, 1997; Leybaert, 1998; Mayberry, Lock & Kazmi, 2002; Newport, 2002). Se puede distinguir la sordera congénita, antes de los tres primeros meses de vida; la sordera prelocutiva, desde los tres primeros meses de vida hasta los dos primeros años de vida y, por lo tanto, antes de la adquisición de la lengua oral; la sordera perilocutiva, entre los dos y cinco años, en pleno desarrollo de la lengua oral y la postlocutiva, tras haber completado las etapas que cubren el desarrollo del lenguaje.

Cabe señalar que los niños sordos pre y perilocutivos obtienen peores resultados en habilidades lectoescritoras que los deficientes auditivos postlocutivos.

Nuestra investigación se centra en personas Sordas adultas con sordera bilateral prelocutiva, desde los tres meses hasta los dos primeros años de vida.

c) Etiología

Conocer la causa de la sordera debe tenerse en cuenta para comprender los aspectos diferenciales e individuales de los sordos y además prevenir posibles problemas añadidos. Aunque en ocasiones resulta difícil esclarecer la etiología del

déficit auditivo¹⁰² la sordera puede presentarse en el periodo inmediato al nacimiento por causas prenatales o perinatales o en período posterior a los primeros 28 días de vida por causas posnatales.

Las causas prenatales más frecuentes pueden ser por causas genéticas hereditarias; infecciones, bacterianas o virales; radiaciones u otras patologías durante el periodo gestacional.

Las causas perinatales principales son la prematuridad y/o el bajo peso al nacer; la falta de oxígeno durante el parto, como la hipoxia o la anoxia neonatal; la alta concentración sérica de bilirrubina en sangre; infecciones, como la meningitis bacteriana, o la administración de ototóxicos.

Las causas posnatales con mayor frecuencia son las infecciones generales que afectan al oído, como la meningitis bacteriana o el sarampión; la otitis media crónica; la administración de tratamientos ototóxicos u otros traumatismos.

d) Clasificaciones

Existen diversos criterios para clasificar las diferentes tipologías de pérdida auditiva o sordera. Resumiremos las distinciones más difundidas en los ámbitos clínico y educativo: en función del origen de la sordera; a partir de la zona donde se localiza la lesión, según el grado de pérdida auditiva y la edad de aparición de la sordera.

En primer lugar, la sordera, en función del origen puede ser hereditaria o adquirida.

Las sorderas hereditarias o congénitas representan entre un 30% y un 50% de los casos aunque, en ocasiones, es muy difícil de detectar puesto que pueden estar ligadas a genes recesivos y no se manifiestan necesariamente desde el nacimiento. Las sorderas hereditarias pueden aparecer durante la infancia o incluso en la tercera década, como ocurre usualmente con la osteosclerosis.

Las sorderas adquiridas se producen por algún tipo de traumatismo o enfermedad, como la otitis continuada, meningitis, infecciones u otros traumatismos (véase c. Etiología).

¹⁰² Fernández-Viader & Pertusa (2005, p.26) afirman que un 20-30% es de origen desconocido aunque se sospecha que en muchos casos puede tratarse de la línea hereditaria.

Una tercera clasificación hace referencia a la presbiacusia o pérdida progresiva y gradual de la capacidad de audición por envejecimiento. Según los datos de Fernández-Viader & Pertusa (2005), un 24% de la población mayor de 65 años padece esta patología.

En segundo lugar, en función de la zona de localización de la lesión se divide en sordera neurosensorial, sordera conductiva, o mixta.

La sordera neurosensorial, llamada sordera nerviosa o de percepción están ocasionadas por afectaciones o lesiones cocleares que afectan al oído interno y, en consecuencia, al nervio auditivo.

La sordera conductiva o de transmisión son aquellos trastornos que se localizan en el oído externo o en el oído medio y que impiden o dificultan que las ondas sonoras pasen al oído interno. Infecciones en el oído medio, como la otitis media, tumores o quistes benignos, como los colesteatomas, o traumatismos y malformaciones en estas zonas, son algunas causas más frecuentes.

La sordera mixta tiene componentes de percepción y de transmisión, por lo tanto, implica daños tanto en el oído interno, medio o externo.

En tercer lugar, el grado de pérdida auditiva es fundamental puesto que, junto a otras dimensiones de la deficiencia, será decisivo en el desarrollo del niño sordo. La clasificación más usual es la que corresponde a la OMS (Organización mundial de la salud, 1994) y del BIAP (Bureau International d'Audiophonologie, Lisboa, 1997). Para nuestra investigación hemos seleccionado la clasificación audiométrica de las deficiencias auditivas propuesta por el BIAP (1997) que divide la audición normal; leve, media, severa y profunda. Cabe resaltar que estas frecuencias no son exactas, sino que se trata de un paradigma para situar a deficiencia auditiva en descripciones convencionales de tono audiométrico. Para conocer y valorar las necesidades específicas de cada persona, será necesario estudiar con precisión la curva auditiva del sujeto y la calidad de los restos auditivos.

La audición normal (0-20 dB) es el umbral de audición tonal que no sobrepasa los 20 dB en la gama de frecuencias conversaciones. No muestran ningún problema funcional puesto que no sufren ningún tipo de pérdida de audición.

Las personas con deficiencia auditiva leve (20-40 dB) no producen alteraciones significativas en la adquisición y desarrollo del lenguaje aunque, en ocasiones, pueden presentar dislalias es decir, trastornos en la articulación de los fonemas, y fallos morfosintácticos. En general, los sordos leves puede pasar desapercibidos, aunque, en situaciones y ambientes ruidosos muestran dificultades en la comunicación. Asimismo, algunos pueden beneficiarse del uso de audífonos y necesitar recursos o ayudas específicos en la enseñanza.

La deficiencia auditiva media (40-70 dB) presenta problemas de adquisición del lenguaje, por lo que es necesaria la adaptación de prótesis, la intervención logopédica y los recursos durante la enseñanza.

Cuando la deficiencia auditiva es severa (70-90 dB) los rasgos por pérdida auditiva aumentan considerablemente: las personas que la padecen presentan dificultad en la comunicación hablada, en la entonación y el ritmo, y en la adquisición del lenguaje oral, mostrando afectación en la gramática, el vocabulario y la sintaxis. El uso de los audífonos, la intervención logopédica y las estrategias durante la enseñanza son imprescindibles.

La sordera profunda (91-120 dB) impide el aprendizaje de la lengua oral por la vía auditiva puesto que el umbral auditivo mínimo es superior a 90 dB. Diversos investigadores han enfatizado que puede afectar a las funciones de alerta y orientación.

Fernández-Viader & Pertusa (2005) y García & Herrero (2008) insisten en el término *cofosis* o *anacusia* para hacer referencia a la pérdida total de audición, y, por lo tanto, a la ausencia de restos auditivos que se sitúa por encima de los 120 dB.

Consideramos que el uso de la lengua de signos como sistema viso-gestual de comunicación es imprescindible en las sorderas severas, profundas y cofóticas. Para la escolarización de estos alumnos, creemos necesaria la intervención educativa especializada en agrupamientos específicos y proyectos bilingües que cuenten con especialistas competentes en lengua de signos, Sordos y oyentes, así como intérpretes, mediadores, logopedas, entre otros. El uso de estrategias y recursos visuales con estos alumnos se tornan indispensables para la correcta apropiación de la lengua escrita y la competencia en lengua oral.

Por otro lado, creemos que la lengua de signos puede ser un buen recurso alternativo o aumentativo de comunicación para las personas con deficiencia auditiva leve o media ya que les ayudará a mejorar aquellos aspectos que han quedado afectados por la carencia de audición. Considerar adaptaciones visuales durante el período de enseñanza, como la ubicación física ante el profesor y la pizarra o el refuerzo labiofacial, será de gran valía para la mejora y la evolución del alumnado.

Por último, cabe considerar las discapacidades asociadas a la deficiencia auditiva, un aspecto a tener en cuenta en aquellos casos en los que la sordera, va ligada a otras manifestaciones, como por ejemplo, el Síndrome de Usher, en el que se suma sordera y retinitis pigmentaria; el Síndrome de Cockayne, o sordera, enanismo, microcefalia, retraso mental y retinitis pigmentaria; el Síndrome de Mende o sordera con albinismo parcial; Síndrome de Pendred o trastorno de pérdida auditiva asociada a bocio, entre otros.

En nuestra investigación, hemos observado a adultos Sordos con sordera bilateral prelocutiva, profunda, en algunos casos, cófónica, sin discapacidades asociadas.

e) El acceso a la audición a través de las nuevas tecnologías: los audífonos y el implante coclear.

Antes de finalizar este apartado, no podemos obviar las tecnologías emergentes que se están desarrollando para aprovechar los restos auditivos de las personas sordas y mejorar la capacidad de audición. Los audífonos digitales y los implante cocleares se unen a estos propósitos.

Los alumnos Sordos adultos observados durante nuestra investigación no hacen uso de las nuevas tecnologías.

3.3.1.3. CONTEXTO DE DESARROLLO DE LA POBLACIÓN SORDA

Clasificar a las personas sordas únicamente dependiendo de la etiología del déficit, la edad de inicio de la sordera, el momento de diagnóstico, la localización de la lesión o el grado no es suficiente. Mirar el síntoma desde una perspectiva clínica, audiológica o logopédica nos ayudará a obtener consideraciones generales pero es conveniente atender a otras características cruciales en la vida de los Sordos, que serán determinantes para su desarrollo. Dos personas pueden ser Sordas, tener el mismo grado de pérdida auditiva, incluso compartir la misma causa pero presentar individualidades muy diferentes. A continuación recogeremos algunas variables familiares, escolares, sociales y personales que deben tenerse en consideración. Además, nos detendremos en algunas características que nos encontramos en la adultez, objeto de nuestra investigación doctoral.

a) Familia

La familia es el marco de referencia esencial para los niños y, junto con la escuela, se considera el agente principal de todos sus aprendizajes. Los primeros años de vida y los primeros intercambios comunicativos suceden en el calor del hogar, escenario primordial de las experiencias previas afectivas y lingüísticas.

Cuando padres y madres reciben la noticia del embarazo, las planificaciones, las expectativas y los sueños están al alcance de todos. La idealización de los primeros años de vida; la ilusión de las primeras palabras, si dirá papá o mamá; los garabatos iniciales y dibujos de la escuela; las charlas interminables durante la adolescencia e incluso el porvenir laboral de sus hijos son algunas consideraciones que todos los futuros padres se plantean. Cuando el bebé nace sin discapacidades el reto parece asumible; sin embargo cuando presentan discapacidad la reconciliación con sus premisas preconcebidas no resulta fácil. Lo desconocido es vertiginoso y el futuro, incierto.

Se considera que un 90-95% de sordos son hijos de padres oyentes (Massone & Machado, 1994; Díaz Estébanez, 1996; Parasnis, 1998; CNSE, 2002; Pertusa, 2002; Mitchell & Karchmer, 2004), un 3% de la población sorda son hijos de padres sordos¹⁰³ y el 6% tiene uno de los progenitores sordo (Rawlings & Jensema, 1977,

¹⁰³ Parasnis (1998) afirma que un 8,6% de sordos son hijos de padres sordos.

citado por Meadow, Greenberg & Erting, 1990). Para la distinción entre padres sordos y padres oyentes Fernández-Viader (1996) propone una diferencia de modalidad comunicativa: por un lado, las díadas homogéneas, es decir, padres sordos con hijos sordos y, por otro lado, las díadas heterogéneas, padres oyentes con hijos sordos o padres sordos con hijos oyentes. Las respuestas emocionales, las interacciones comunicativas y la toma de decisiones serán diferentes. Por intereses de nuestra investigación del grupo muestra, presentaremos la primera clasificación pero nos centraremos en la segunda, padres oyentes con hijos sordos.

En primer lugar, cuando se observan las díadas homogéneas entre padres sordos e hijos sordos nada difiere de las observaciones entre padres oyentes e hijos oyentes. Ambos tienen asumidos los retos de la educación del niño y comparten modalidad comunicativa. Los padres sordos ya saben qué significa ser sordo, qué necesidades tendrá su hijo y qué porvenir le espera. Los niños sordos de padres sordos llegan a la escuela con una mayor experiencia con lo escrito, obteniendo mejores resultados lectoescritores debido al acceso temprano a la lengua de signos y a los entrelazos que transmiten sus padres en sus experiencias con la lengua escrita. Cuando en el ambiente familiar se emplea la lengua de signos, los niños sordos obtienen experiencias de interacción y comunicación más ricas y variadas que les permite un mayor acceso a la información y a los conocimientos generales sobre el mundo (Heiling, 1999). Véase Akamatsu & Andrews (1993), Fernández-Viader (1993a, 1996) y Lartz & Lestina (1995) para una aproximación a los intercambios naturales, perceptivos y comunicativos que evidencian los padres y madres sordos signantes en la interacción con sus hijos sordos. Estas investigaciones han analizado cómo las madres Sordas signantes introducen experiencias con lengua escrita a sus hijos Sordos, por ejemplo, en sus diálogos o en la toma de contacto con los libros.

En segundo lugar, la mayoría de adultos oyentes desconocen qué es la sordera o qué representa para la comunicación y el desarrollo. La frustración, la pena o el desconcierto que genera el impacto de la noticia invade durante los primeros meses¹⁰⁴ a los familiares más cercanos. El shock inicial o reacción de conmoción, la angustia, la negación, la búsqueda de soluciones imposibles, el sentimiento de

¹⁰⁴ En algunos casos, el impacto y la depresión posterior dura años y necesita tratamiento psicológico.

culpa, la pena o, incluso, la rabia y la impotencia son las fases más recurrentes. Para una aproximación a este tema véase Barlet 1989; Calvo, 1996 o Carbonell, 1996.

Este malestar es sufrido tanto por familiares como por el propio bebé, puesto que el *feedback* negativo repercute directamente en las relaciones con el recién nacido. Por ello, es imprescindible la oferta de servicios de apoyo y asesoramiento que sepan guiar a estas familias para la aceptación de la sordera y la toma de decisiones significativas y trascendentales en el desarrollo posterior y la educación del pequeño. Así como, la toma de contacto con asociaciones de padres de niños sordos que pueden servir de referencia en el intercambio de experiencias personales. En Cataluña, APANSCE, *Associació de Pares de Nens Sords de Catalunya*, es un referente que puede ayudar a este colectivo. La colaboración entre los profesionales y la familia beneficiará todo el proceso de crecimiento del niño pero cobrará vital importancia durante los primeros años de vida.

El proceso de adaptación debe comenzar con la aceptación del déficit. Los padres deben dejar a un lado los prejuicios y los tapujos para enfrentarse a la realidad, buscar soluciones significativas y hacer frente a la deficiencia. A este término, es fundamental dejar a un lado la idealización que se había preconcebido y plantear una nueva organización y reconstrucción familiar y personal que deberá tener en cuenta decisiones fundamentales.

Una de las determinaciones más importantes que deben tomarse en este período es la cultura, la modalidad, el ajuste comunicativo, las ayudas técnicas y el tipo de educación que recibirá el recién nacido. En definitiva, si se tratará a este niño según el enfoque clínico o social de la sordera. Quizás en los niños oyentes no es necesario una toma de decisiones tan precoz pero sí en el caso de los niños sordos puesto que todas ellas afectarán positiva o negativamente al desarrollo comunicativo y lingüístico del pequeño.

Desgraciadamente, cuando los padres son oyentes, la etapa de duelo y aceptación retrasa la toma de decisiones. Si a esto sumamos que el diagnóstico puede ser tardío, el niño sordo ya no tendrá las mismas oportunidades que sus iguales.

A nuestro parecer, es de vital valor considerar la emergencia lingüística para el desarrollo significativo del niño. Álvaro Marchesi (1981) afirma que es absolutamente necesario proporcionar al niño desde sus primeros años de vida una estimulación lingüística apropiada que favorezca el desarrollo de las estructuras neurológicas y los procesos básicos del lenguaje.

La modalidad comunicativa familiar debe ser compartida por todos los integrantes de la misma para establecer intercambios fluidos, comprensibles y satisfactorios. En una situación desigual en la que el niño sordo no puede ser competente en lengua oral, deben ser los padres que, al no tener limitaciones añadidas, aprendan la lengua de signos en el momento de diagnóstico de la sordera de su progenitor.

El entorno comunicativo en el que crece el niño es esencial. Si los padres consiguen superar la pena y los prejuicios y los niños sordos crecen en hogares en los que la comunicación en lengua de signos es compartida con los padres, su evolución y progreso será mayor que en los niños sordos relegados a la lengua oral.

Tenemos constancia que son pocos los padres oyentes que consiguen eliminar las barreras comunicativas y tener una comunicación fluida con sus hijos puesto que desconocen las lenguas de signos (Redding, 1997). Si atendemos a nuestro periodo de investigación, en el que la lengua de signos no estaba reconocida, el porcentaje es aun menor o inexistente. Cabe destacar que todos los adultos sordos que han participado en nuestra investigación han tenido una modalidad comunicativa oral en casa, en ocasiones, con algún refuerzo mímico.

b) Escuela

La estimulación y la educación temprana son imprescindibles para el acceso a los aprendizajes por parte del niño sordo. Qué tipo de escolarización ha recibido o recibe, así como la metodología educativa empleada, será esencial para el desarrollo cognitivo, social y afectivo del niño sordo.

Aunque las escuelas actuales presentan una oferta educativa que difiere enormemente de la escolarización de nuestro grupo objeto de investigación, creemos notable recoger una clasificación general, como mero hecho informativo.

Actualmente, según la *Guia per a famílies d'infants amb sordesa o sordceguesa* de la Generalitat de Catalunya en la escolarización de niños sordos podemos diferenciar centros ordinarios en modalidad oral; centros ordinarios con agrupamiento en modalidad oral; centros ordinarios con agrupamiento de alumnado sordo en modalidad bilingüe y centros específicos (Departament d'Educació i Universitats, 2006).

c) Sociedad

El entorno sociocultural envolvente del Sordo marcará su calidad de vida. Según varios estudios, hay zonas en los que la convivencia y comunicación entre Sordos y oyentes fue posible durante décadas; lugares en los que el aislamiento generó un alto porcentaje de personas Sordas, situación que implicó que toda la comunidad se comunicara en lengua de signos. Adamorobe (Ghana); Al- Sayyid (Israel); Kata Kolok (Indonesia); Kent (Inglaterra); Martha's Vineyard (EEUU); Providencia (Colombia); Urubu- Kaapor (Brasil) o Yucatán (México) son algunos registrados (Kakumasu, 1968; Woodward, 1977; Johnson, 1991; Branson et al., 1996; Woll, Sutton-Spence & Elton, 2001; Nyst, 2003; Sandler et al., 2005; Oviedo, 2006). Sin embargo ésta no es una realidad generalizada, sino sucesos escasos, aislados y, en ocasiones, utópicos.

Las condiciones y circunstancias en la que nacieron, crecieron y se educaron nuestros adultos Sordos distan de la situación actual puesto que la situación política, social, cultural y económica era muy diferente: el conocimiento y actitud hacia las personas sordas, el uso restringido de la lengua de signos, la modalidad educativa y el acceso a la información y igualdad de oportunidades.

d) Otras consideraciones

Domínguez (2003) afirma que además de las diferencias individuales que presentan los alumnos Sordos, como el grado de pérdida auditiva, la edad de comienzo de la sordera, la familia, la sociedad, entre otros, debemos tener en cuenta otras variables que marcarán el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. La competencia lingüística general del alumno, así como los conocimientos generales sobre el mundo y las experiencias previas con lo escrito son fundamentales. Consideramos primordial esta aportación. Además, creemos que en el caso de los alumnos adultos

Sordos, objeto de nuestra investigación, se tornan imprescindibles. Como hemos visto en el apartado anterior (véase 3.2), en general, son escasas las investigaciones que se aproximan a las interacciones comunicativas entre profesores y alumnado Sordo para observar estrategias de enseñanza. Más limitadas son las que se centran en los adultos. Valorar la diferencia entre la instrucción a niños o a adultos es vital en los procesos educativos. Una de las diferencias más notables es que cuando los niños Sordos se inician en el proceso de aprendizaje sistemático de la lengua escrita todavía no tienen un dominio completo y amplio sobre la L1, por lo que se reducen las referencias metalingüísticas, y aún no han adquirido un desarrollo intelectual y cognitivo completo. Los adultos, por el contrario, sí cuentan con esa ventaja¹⁰⁵: tienen un bagaje lingüístico amplio y presentan mayor conocimiento general sobre el mundo y más experiencias en torno al texto escrito. Cabe destacar que, mientras que los niños afrontan, por primera vez, la escolarización, los adultos Sordos ya han finalizado la etapa escolar y han tenido experiencias con la enseñanza de la lengua. Además, a diferencia de los niños, los adultos Sordos hacen uso recurrente a la lengua escrita en sus prácticas diarias. Como iniciábamos en este capítulo, no todos los Sordos son iguales, por lo tanto, estas habilidades son desiguales de unos a otros.

Por otro lado, los niños presentan mayores destrezas en la instrucción respecto a los adultos debido a su juventud. Lenneberg (citado en Navarro, 2010, p.23) afirmó que la corta edad de los alumnos beneficiaba el aprendizaje «debido a la plasticidad del propio cerebro que asimila, en esas circunstancias, una información muy compleja de una manera inconsciente y sin esfuerzo». Sin embargo, diversos estudios afirman que los adultos, gracias a su madurez cognitiva, presentan mayores avances en el aprendizaje del vocabulario y estructuras gramaticales (Lightbow & Spada, 2006).

Las diferencias biológicas entre niños y adultos deben tenerse en consideración para que los maestros enfoquen sus metodologías.

¹⁰⁵ Hacemos referencia a personas adultas Sordas, conocedoras y usuarias de la lengua de signos.

3.3.2. LA LENGUA DE SIGNOS COMO LENGUA VEHICULAR DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los oyentes, desde su nacimiento, están inmersos en el mundo oral sin ser necesaria la intencionalidad de los adultos (Fernández-Viader, 1992a; Wells, 1988; Pertusa, 2002). Cuando empiezan la escuela ya tienen conocimientos sobre la lengua escrita y alcanzan, en general, a lo largo de su escolarización, una competencia lectora y escrita adecuada y funcional.

Por el contrario, son muchas las investigaciones que constatan las dificultades que los niños sordos muestran en torno al lenguaje escrito (véase 3.2.), puesto que, la mayoría de ellos, inician el aprendizaje de la lectura y la escritura sin haber alcanzado unos niveles mínimos de comprensión, producción lingüística y metalingüística. Por ello, habitualmente, el aprendizaje del lenguaje escrito y el lenguaje oral se producen de forma simultánea. Como reflexionan Singleton & Morgan (2006), son frecuentes los contextos de aprendizaje de una segunda lengua dentro de las escuelas, en cambio no es habitual que los niños adquieran su primera lengua a través de sus docentes y de sus compañeros, como ocurre en la mayoría de los casos de alumnos sordos.

Como hemos visto en el apartado anterior, el porcentaje de padres oyentes con hijos sordos es muy elevado y, puesto que, la mayoría de niños sordos no adquieren una lengua materna, natural y espontánea, la falta de comunicación repercute en la competencia lingüística general; el conocimiento general sobre el mundo; las experiencias previas con lo escrito y la motivación hacia el lenguaje escrito, ocasionando grandes dificultades en la adquisición de la lengua escrita y obteniendo bajos resultados en el área. Debido a la limitación de la pérdida funcional de la audición es presagiable que el desarrollo de la lengua escrita y oral del niño sordo será un proceso lento y, en ocasiones, laborioso si se limita a métodos tradicionales orales puesto que tendrá limitaciones en el acceso a la información y al acceso de los aprendizajes escolares. La modalidad auditivo/oral se hace inaccesible para las personas sordas debido a la falta de audición, por ello, la lengua de signos y los recursos visuales son ineludibles en todos los aspectos que les rodea y, por

supuesto, en la enseñanza. Entendemos la lengua de signos, en concreto, la lengua de signos catalana (LSC), como la lengua propia y el patrimonio cultural de la Comunidad Sorda catalana (véase 3.3.1.1.) y natural de las personas Sordas. La LSC se considera un sistema lingüístico de modalidad visual, gestual y espacial que posee una gramática propia con todas las mismas propiedades formales que cualquier lengua oral.

Valorar el modelo educativo inclusivo más adecuado y efectivo para los alumnos sordos es un tema de controversia en la actualidad (Cawthorn, 2001; Marschark, Young & Lukomski, 2002; Powers, 2002; Giorcelli, 2004; Fernández-Viader & Pertusa, 2005; Hung & Paul, 2006; Freire, 2007; Domínguez, 2009).

Una educación de calidad debe velar y propiciar el acceso completo a los contenidos curriculares ordinarios. Si queremos que los alumnos sordos aprendan, evolucionen y progresen del mismo modo que sus compañeros oyentes, deberemos otorgar el mismo estatus a la lengua de signos que a la lengua oral (Simms & Thumann, 2007) y ofrecer las ayudas y adaptaciones visuales que sean precisas, para propiciar la comprensión, la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes sordos.

Numerosos autores han enfatizado el interés de lengua de signos para la población sorda, como un instrumento de comunicación eficaz que permite el acceso a la información, a la cultura y a la alfabetización. La investigación lingüística ha demostrado que los niños sordos expuestos tempranamente a las lenguas de signos suelen seguir las mismas etapas evolutivas que los niños oyentes con las lenguas orales y obtienen mejores resultados académicos que aquellos que la desconocen (Bellugi & Klima, 1972; Schlesinger & Meadow, 1972; Juncos, Caamaño, Justo, López, Rivas & Sola, 1997; Israelite, Ewoldt, & Hoffmeister 1992; Strong & Prinz, 1997, 2000; Marschark, 1997a; Hoffmeister, 2000; Padden & Ramsey, 2000; Daniels, 2001; Neese Bailes, Erting, Erting, & Thumann-Prezioso, 2009).

Los niños sordos deben aprender inicialmente la lengua propia de su comunidad, la lengua de signos y, posteriormente acceder a la lengua oral y escrita (Caselli & Pagliari, 1991; Fernández-Viader, 1994, 1996; Hoffmeister, 1990; Livingston, 1997).

La lengua de signos es el vínculo natural en el que las personas sordas establecen una marco de identificación social y cultural.

La lengua de signos debe ser la lengua vehicular de enseñanza aprendizaje en el ámbito escolar. Por ende, el aprendizaje de la lengua escrita debe partir de la lengua de signos y no del español oral (Triadó & Fernández-Viader, 1992a; Fernández-Viader, 1993a, 1994b, 1996, 1997; Baker, 1993; Svartholm, 1993; Berent, 1996a; Massone, Simón & Gutiérrez, 1999; Padden & Ramsey, 2000; Herrera, 2003; Massone, Simón & Druetta, 2003; Fernández-Viader & Yarza, 2004b; Macchi & Veinberg, 2005; Fernández-Viader & Pertusa, 2005; Berent & Clymer, 2007; Neese Bailes et al. 2009, entre otros).

Si los niños sordos acceden al lenguaje escrito desde una opción bilingüe y bicultural y, por lo tanto, disponen desde edades tempranas de una lengua, la lengua de signos, no sólo adquieren una competencia lingüística en LS que les propicia un mejor acceso al lenguaje escrito, sino que además, las experiencias de interacción y comunicación serán más ricas y variadas, por lo que tendrán un mejor acceso a la información y a los conocimientos, un soporte semántico y conceptual y una mayor experiencia con lo escrito (Domínguez, 2003; Fernández-Viader & Pertusa, 2005). Knoors (2007) afirma que el modelo bilingüe en Noruega está obteniendo muy buenos resultados. Asimismo, la investigación de Rydberg, Gellerstedt & Danermark (2009), demostró que los alumnos suecos escolarizados bajo el paradigma de educación bilingüe obtenían mejores resultados educativos que los instruidos en métodos oralistas. Cabe destacar que diversos autores han demostrado que la exposición simultánea a dos lenguas, aunque sean de distinta modalidad, no produce confusión ni retraso en el desarrollo del lenguaje sino que favorece el progreso de ambas lenguas (Schelesinger & Meadow, 1972; Volterra et al. 1979; Petitto & Holowka, 2002).

Como plantean Padden & Ramsey (1998) los alumnos sordos no son personas oyentes que no pueden oír, sino personas diferentes con habilidades distintas y especiales. Esta diferencia es esencial puesto que debe modificar nuestros hábitos de enseñanza tradicionales para potenciar las capacidades de los estudiantes sordos en el desafío de la enseñanza de la lengua escrita. La lengua de signos y los recursos visuales, son las propuestas y soluciones a este propósito.

Estudios comparativos que muestran los resultados académicos de niños sordos educados en enfoques monolingües de lengua oral, con sus iguales bilingües, educados en lengua de signos, han demostrado favorables resultados hacia los bilingües puesto que disponen de un lenguaje base sobre el que asentar el aprendizaje de la lengua escrita, presentan mejores niveles académicos, mayor habilidad para el aprendizaje de la lengua oral y escrita y no presentan problemas socioafectivos propios de los hijos sordos con padres oyentes (Brasel & Quigley, 1977; Israelite, Ewoldt, & Hoffmeister 1992; Heiling, 1999; Marschark, 1997a; Strong & Prinz, 1997; Hoffmeister, 2000; Padden & Ramsey, 2000; Daniels, 2001; Neese Bailes, Erting, Erting, & Thumann-Prezioso, 2009, entre otros).

En referencia al aprendizaje de la lectura y la escritura, autores como Andrews et al. (1994) y Neal (1995) han corroborado que la lengua de signos promueve un soporte semántico y conceptual que facilita la comprensión de los textos escritos. Strong & Prinz (1997, 2000), Hoffmeister (2000), Padden & Ramsey (2000) y Chamberlain & Mayberry (2002) mostraron que los niños que presentan mejores habilidades en lengua de signos obtienen niveles más elevados de lectura. En esta dinámica, Massone et al. (1999, p.25) afirmó «los hijos sordos de padres sordos han demostrado ser los únicos buenos lectores, los únicos capaces de construir su lengua escrita, además de presentar mejores rendimientos académicos y construir su identidad equilibrada». A propósito de estos resultados, un estudio español de Martínez & Augusto (2002) mostró que los niños sordos con padres sordos obtenían mejores puntuaciones en las pruebas de vocabulario y comprensión lectora que los niños sordos con padres oyentes.

Andrews, Winograd & DeVille (1994) observaron que un grupo de sordos universitarios que les facilitaban un resumen de una fábula en lengua de signos mejoraban notablemente el recuerdo y obtenían mejores conclusiones que los que no habían tenido el refuerzo. En esta línea de investigación, Rodríguez & Mora (2008), en una comparación entre estudiantes sordos, concluyeron que las personas signantes manejaban información más abstracta y compleja que los oralistas.

Singleton et al. (2004) realizaron un estudio para comprobar la correlación entre el dominio de la lengua de signos y la escritura. En sus conclusiones demostraron que los alumnos con bajo nivel en LS presentaban frases estereotipadas y sin

creatividad. Por el contrario, los sordos que tenían un buen nivel de LS utilizaban estructuras sintácticas y léxicas más precisas y variadas.

Los autores citados confirman que el contacto permanente con la LS influye tanto en la competencia lectoescritora como en el desarrollo integral comunicativo, social y afectivo de los sordos.

3.3.3. LA LENGUA ESCRITA COMO L2

En las comunidades oyentes, una de las grandes diferencias que radica entre el aprendizaje de la lectura y la escritura y la oralidad es que las dos primeras precisan de una enseñanza sistemática, mientras que la segunda, en el caso de los oyentes, se adquiere de forma innata. La utilización indistinta de los términos «adquisición» y «aprendizaje» son fundamentales para comprender la divergencia entre primera y segunda lengua. En el caso de los Sordos, la lengua de signos se adquiere de forma natural mientras que la lengua escrita se aprende. Aprender implica la enseñanza o la instrucción de una lengua no materna. Creemos relevante esclarecer la diferencia entre segunda lengua (L2) y lengua extranjera¹⁰⁶ ya que, pese a que las dos implican instrucción hay un claro matiz que las difiere. Según Sánchez & Tembleque (1986, p.3) la enseñanza de la segunda lengua sucede cuando «esa lengua está presente en la comunidad amplia en la que está inmerso el sujeto, pero es distinta a su L1 (primera lengua)»; por el contrario, la lengua extranjera «cuando esa lengua no es una de las habladas en la comunidad».

Para las personas Sordas, desde la perspectiva antropológica del bilingüismo, la lengua de signos es la primera lengua (L1), la lengua escrita es la segunda lengua (L2) y, para los autores que difieren LO/LE (Fernández Viader & Pertusa, 2005; Massone & Baez, 2009; Massone & Fojo, 2011; Pérez Aguado & Fernández-Viader, 2016), la lengua oral es la tercera lengua (L3). En el caso del catalán la jerarquía es más amplia debido al propio bilingüismo de la comunidad catalana. Dependiendo de

¹⁰⁶ En la bibliografía revisada a este propósito, la lengua extranjera se sigla como LE. En nuestra investigación no utilizaremos esta abreviación para que haya confusión con lengua escrita (LE).

la posición lingüística que consideremos, la LSC sería la primera lengua (L1), la lengua escrita catalana sería la segunda (L2) y el catalán sería la tercera lengua (L3). En tal caso, el castellano escrito y hablado podría considerarse una cuarta lengua (L4). Puesto que en Cataluña el uso del español es generalizado en la mayoría de la zona autonómica, quizás se podría plantear el castellano escrito como L3 y las modalidades orales (catalán y castellano) como L4. Bajo nuestro punto de vista, creemos vital el dominio de la lengua catalana como lengua propia de Cataluña aunque no queremos restar importancia a la lengua castellana debido a su uso extendido en la Autonomía. Como hemos apuntado en apartados anteriores (véase 2.3) la sociedad catalana es bilingüe. De manera que, los Sordos catalanes tienen una situación lingüística y sociocultural singular y extraordinaria, aunque, al mismo tiempo compleja por las circunstancias que ello implica: el trilingüismo. Situación similar se puede reflejar en otros puntos de España, como en Galicia o en el País Vasco.

La lengua escrita debe enseñarse, en un contexto pedagógico bilingüe y bicultural como segunda lengua (L2) puesto que supone un código lingüístico indispensable que, además de las múltiples ventajas eludidas en el capítulo 1.4.1. posibilita e incrementa los intercambios comunicativos entre Sordos y oyentes y las notificaciones a distancia entre Sordos. Así, la lengua escrita es manantial de cultura y puente de comunicación.

3.3.4. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA LENGUA ORAL

La distorsión del canal auditivo-oral inherente a la sordera supone la imposibilidad de adquirir la lengua oral en contextos espontáneos de interacción. Esto no significa que la persona Sorda no pueda aprender la lengua oral, sino que la experiencia no será igual que la de un hablante nativo, un oyente. La dificultad de escuchar la lengua oral repercute en la asimilación sistemática de la misma. Para alcanzar la competencia de la lengua oral se requiere tiempo, esfuerzo y práctica. Aunque consideramos que la lengua de signos debe constituir la primera lengua (L1) para los Sordos y la lengua escrita la segunda lengua (L2) nos situamos en la línea de

investigación de Fernández-Viader, 1993, 1994a; Fernández-Viader & Pertusa, 2005 puesto que creemos esencial instruir a los niños sordos en lengua oral para que estén inmersos en un entorno lingüístico adecuado y tengan un sistema de comunicación compartido entre los interlocutores.

3.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

A lo largo del tercer capítulo hemos realizado una aproximación a los estudios descriptivos y argumentativos sobre los procesos de aprendizaje y las competencias de LE de los estudiantes sordos. En consonancia con las aportaciones de los diferentes autores consultados a continuación recogemos algunas premisas que consideramos fundamentales:

- Es necesario desarrollar un modelo educativo bilingüe y bicultural, desde la perspectiva socio-antropológica de la sordera, que considere la cultura Sorda y la lengua de signos en los procesos pedagógicos.
- La lengua de signos es la lengua de comunicación natural de las personas Sordas y debe ser la lengua vehicular durante el proceso de E/A. Sostenemos que sólo a partir de un modelo educativo que considere la L1, la lengua de signos y la L2, la lengua escrita, será posible que el alumno Sordo evolucione correctamente y, en igualdad de condiciones, durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.
- Aunque la sordera puede afectar a la representación de las palabras en el lexicon mental de los sujetos, el déficit auditivo, *per se*, no es la causa que impide el desarrollo de la lengua escrita.
- Siguiendo el modelo constructivista de enseñanza, el papel del maestro es fundamental en el andamiaje de la construcción de conocimientos del alumnado Sordo. El profesor es el responsable de ofrecer, teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada alumno, diferentes estrategias de E/A que les permita andamiar el proceso lectoescritor. Activar los conocimientos previos; impulsar actitudes positivas, haciendo uso de materiales reales y funcionales; las estrategias visuales o los recursos metalingüísticos, entre otros, son estrategias válidas para la instrucción a alumnos con discapacidad auditiva.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

La observación científica tiene la capacidad de describir y explicar el comportamiento, al haber obtenido datos adecuados y fiables correspondientes a conductas, eventos y/o situaciones perfectamente identificadas e insertas en un contexto teórico.

Maria Teresa Anguera, 1983, p.18

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

4.1. Introducción

4.2. Preguntas de investigación e hipótesis

4.3. Objetivos

4.3.1. Objetivo general

4.3.2. Objetivos específicos

4.4. Método

4.4.1. Contexto

4.4.1.1. Lugar de la investigación

4.4.1.2. Consultoría y entrevistas previas

4.4.1.3. Selección de la maestra Sorda

4.4.1.4. Difusión y acceso de los participantes

4.4.2. Participantes

4.4.2.1. La maestra Sorda

4.4.2.2. Los alumnos Sordos

4.4.3. Temporalización

4.4.4. Instrumentos y materiales

4.4.5. Procedimiento

4.4.5.1. Recogida de datos

4.4.5.2. ¿Transcripción, glosa, interpretación o traducción?

4.4.5.3. Ética de la traducción

4.4.5.4. El proceso de traducción

4.5. Síntesis del capítulo

4.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentaremos el diseño metodológico que hemos trazado y empleado con el objeto de observar y valorar las estrategias que utiliza la maestra Sorda en el aula con alumnos Sordos adultos al fin de mejorar la competencia escrita de los mismos. Para ello, comenzaremos con las preguntas de investigación, las hipótesis y los objetivos. Luego, detallaremos el método llevado a cabo así como la descripción del contexto, los participantes, la temporalización y los instrumentos de recogida de datos. Aludiremos al procedimiento empleado y, por último, plantearemos las pautas de la traducción y transcripción de las sesiones.

4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

4.2.1. DESCRIPCIÓN

Nuestras preguntas de investigación están estrechamente ligadas con la perspectiva de este trabajo, así como la problemática y las referencias bibliográficas citadas en el capítulo anterior (véase capítulo III). Partimos de la concepción socio-antropológica que aborda la sordera desde un panorama humano y considera a las personas Sordas como individuos pertenecientes a una Comunidad lingüística y cultural minoritaria, caracterizada, principalmente, por una tradición sociocultural, histórica y lingüística. Nuestra investigación se centra específicamente en conocer el perfil de maestro más acorde para alfabetizar a personas adultas Sordas, entendiendo que debe ser un perfil que se ajuste a intervenir en la zona de desarrollo próximo de estos estudiantes. Además, nos interesa conocer qué estrategias utiliza esta maestra para optimizar su intervención educativa.

Por ello, nuestra investigación se orienta a dar respuesta a las siguientes preguntas:

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

4.2.2. HIPÓTESIS

Como recogimos en el primer capítulo de esta investigación, consideramos el papel del maestro como importante mediador en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Las estrategias y recursos que él emplea son primordiales en el andamiaje del estudiante. En los estudiantes sordos, como hemos descrito en el capítulo anterior, esta necesidad se hace más urgente.

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

H1: El uso de la lengua de signos catalana favorece el proceso de enseñanza de la lengua escrita en los alumnos adultos Sordos.

H2. La maestra Sorda es un perfil docente muy apropiado para la formación de Sordos.

H3: La distribución en el aula, así como las situaciones interactivas y participativas entre los alumnos y la maestra favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura en los adultos Sordos.

H4: Los alumnos Sordos precisan de soportes y recursos visuales en las secuencias didácticas orientadas a la E/A de la LE.

H5: Los recursos metalingüísticos son imprescindibles para facilitar el proceso de la construcción de la lengua escrita con sordos (Pertusa, 2002).

H6: Las preguntas exploratorias favorecen el andamiaje de la enseñanza de la LE a los alumnos Sordos.

H7: Actualmente no hay cursos de lengua escrita catalana para adultos Sordos.

4.3. OBJETIVOS

A partir de nuestras preguntas de investigación e hipótesis, a continuación detallaremos los objetivos generales y específicos de nuestro trabajo.

4.3.1. Objetivo general

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

4.3.2. Objetivos específicos

A partir del objetivo global, los objetivos específicos son:

- 1º. Identificar y analizar los conocimientos previos y las necesidades de los adultos Sordos en torno a la lengua escrita.
- 2º. Crear las bases de un curso específico de lengua escrita catalana de 30 horas para personas Sordas.
- 3º. Observar y analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por la maestra Sorda usuaria de la lengua de signos catalana (LSC) en el aula.
- 4º. Proponer diferentes estrategias y recursos para la intervención educativa con personas Sordas y optimizar la instrucción y el desarrollo de las competencias lingüísticas de los adultos Sordos.

4.4. MÉTODO

Nuestra investigación se enmarca dentro de los estudios observacionales. Se trata de un estudio de casos, de carácter sincrónico, sobre la interacción de la maestra Sorda y todas sus pautas de enseñanza con cuatro alumnos adultos Sordos profundos, usuarios de la Lengua de Signos Catalana (LSC). Puesto que en los estudios del desarrollo del lenguaje no es necesario una muestra amplia de participantes (Fernández-Viader, 1996) y estudiamos a una población minoritaria,

nos hemos centrado en un grupo reducido para poder observar, estudiar y evaluar, con precisión, los procesos fundamentales del proceso de E/A para la LE con el propósito de analizar, con suma precisión, distintos aspectos de un mismo fenómeno. Somos conscientes que la generalización sólo será posible a través de la contrastación de estudios contemporáneos o posteriores, sin embargo, asumimos estas limitaciones y, sin pretensión de alcanzar conclusiones globales generalizables, aspiramos a identificar algunos patrones y secuencias en los casos concretos que investigamos.

Hemos participado activamente en la ideación, planificación y creación del curso; el lugar presencial de impartición, y, en consecuencia, de la investigación; la selección de la maestra Sorda y la temática general a abordar, tras el análisis de los conocimientos previos de los estudiantes. Por esta razón, nuestra investigación presenta también algún elemento de los estudios experimentales, que complementan su cientifidad.

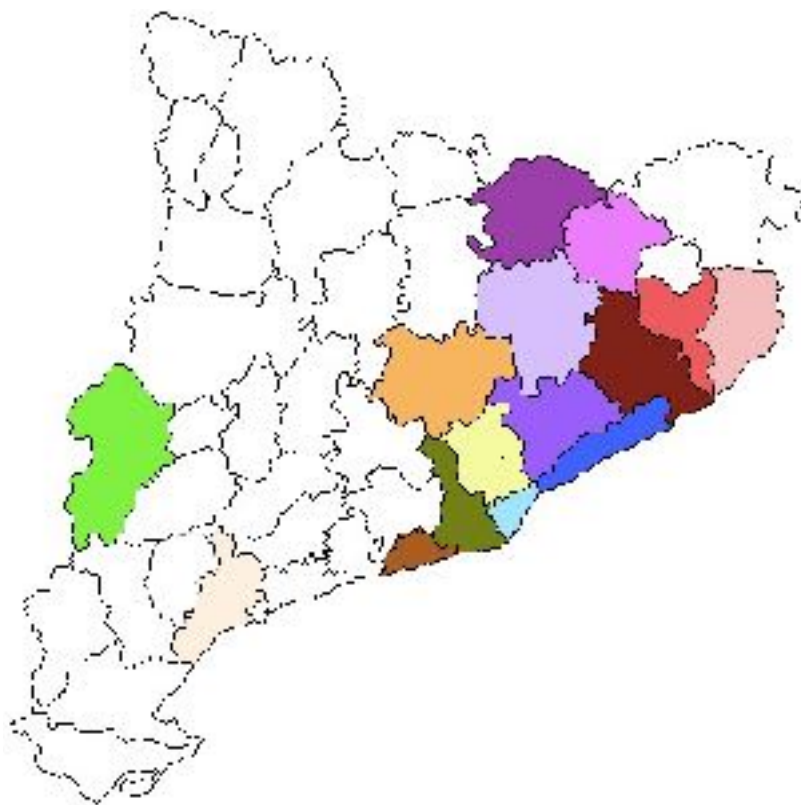
Pese a que controlamos diferentes variables antes de la impartición del curso, nuestro trabajo se enmarca en la técnica de observación de campo o natural, participante, puesto que nos hemos introducido en el escenario de estudio para observar y registrar la recogida de datos. Según Taylor & Bogdan (1986, p.31) «involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo». Partiendo del interés de las investigadoras de captar la realidad desde un punto de vista objetivo, nuestra participación es de tipología pasiva, asumiendo el rol de investigador observador, mero espectador de lo que ocurre, sin intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.4.1. Contexto

Según los últimos datos de estadística recogidos (IDESCAT 2015), en Cataluña 22.254 adultos realizan programas específicos de formación para aquellas personas que, por diversos motivos, no obtuvieron a lo largo de su escolaridad la titulación correspondiente (14.145 adultos entre 51-64 años y 8.109 a partir de 65 años). Entre ellos, los cursos de lengua catalana reúnen un total de 2.347 estudiantes (694 hombres y 1653 mujeres).

Debido a las dificultades constatadas de los adultos Sordos con la lengua escrita en general y, con la lengua escrita catalana, en particular, durante la primera fase de nuestra investigación, indagamos sobre la existencia de cursos o formaciones de lengua escrita catalana para adultos Sordos. Contactamos con el *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat de Catalunya*, responsable del sistema educativo de la Comunidad Autónoma, pero nos informaron que, actualmente, no se ofrecen cursos específicos para Sordos.

Las asociaciones de personas Sordas son organizaciones sin ánimo de lucro que se crearon, inicialmente, como lugares de encuentro y espacios de ocio. En la actualidad han ido evolucionando hacia la promoción de la calidad de vida de este colectivo en todos los ámbitos. En las asociaciones se ofrecen actividades de diferente índole, entre ellas, conferencias, seminarios y cursos de formación impartidos por profesionales Sordos u oyentes competentes en lengua de signos o por oyentes con soporte interpretativo. En Cataluña, según los datos recogidos por Federació de persones Sordes de Catalunya (FESOCA, 2017) hay un total de 29 asociaciones de Sordos (véase Imagen 1) y, contactando con ellas para indagar el tema que nos ocupa, antes del inicio de nuestro estudio, nos confirmaron que, actualmente, no imparten sesiones de formación de lengua escrita catalana.



	BAIX EMPORDÀ	ASSOCIACIÓ CENTRE DE PERSONES SORDES DEL BAIX EMPORDÀ		BARCELONÉS	CASAL DE SORDS DE BARCELONA
	GIRONÉS	ASSOCIACIÓ GIRONINA DE SORDS			CENTRE DE DIFUSIÓ AUDIOVISUAL
	GARROTXA	AGRUPACIÓ DE LES PERSONES SORDES DE LA GARROTXA			LLAR DE PERSONES SORDES DE BADALONA
	SELVA	ASSOCIACIÓ DE PERSONES SORDES DE BLANES I LA SELVA			CERCLE D'ARTISTES SORDS UNITS
	RIPOLLÉS	AGRUPACIÓ DE LES PERSONES SORDES DE RIPOLLÉS			ASSOCIACIÓ DE PARES DE NENS SORDS DE CATALUNYA
	OSONA	AGRUPACIÓ DE SORDS DE VIC I COMARCA			CENTRO RECREATIVO CULTURAL DE SORDOS
	VALLÈS ORIENTAL	ASOCIACIÓN DE PERSONAS SORDAS DE MOLLET DEL VALLÉS			ASOCIACIÓN DE DIFUSIÓN DE LA COMUNIDAD SORDA
		ASSOCIACIÓ DE PERSONES SORDES DE GRANOLLERS		VALLÈS OCCIDENTAL	ASSOCIACIÓ DE PREMSA DE LA COMUNITAT SORDA
		ASSOCIACIÓ DE SORDS DE CANOVELLES			ASOCIACIÓN DE PERSONAS SORDAS DE TERRASSA
	MARESME	AGRUPACIÓ DE PERSONES SORDES DEL MARESME			ASSOCIACIÓ DE PERSONES SORDES DE SABADELL
		CENTRE DE PERSONES SORDES DEL MARESME A MATARÓ			CENTRE D'ESTUDIS DE LLENGUA DE SIGNES CATALANA
		ASSOCIACIÓ DE PERSONES SORDES DE CALELLA DE LA COSTA		BAGES	CASA SOCIAL DEL SORD DE MANRESA I COMARQUES
	BAIX CAMP	ASSOCIACIÓ DE PERSONES SORDES DE CAMBRILS		BAIX LLOBREGAT	CASAL DE PERSONES SORDES DE SANT JUST I COMARQUES
		ASSOCIACIÓ DE SORDS DE REUS		GARRAF	CENTRE DE SORDS DE VILANOVA I LA GELTRÚ
				SEGRIÀ	LLAR DE PERSONES SORDES DE LLEIDA

Imagen 1. Asociaciones de personas Sordas en Cataluña. Fuente: Federació de Persones Sordes de Catalunya (2017). Associacions. Recuperado de: <http://www.fesoca.org/cat/associacions/> (modificada).

Ante esta realidad y, con el fin de desarrollar nuestra investigación, decidimos crear, de forma pionera, un curso específico de lengua escrita catalana para adultos Sordos, con la colaboración de una maestra Sorda, con experiencia. El lugar más adecuado era un contexto natural, agradable y cercano para la Comunidad Sorda, por lo que acordamos impartir los cursos en una asociación de personas Sordas. Debido a mi implicación y relación laboral, antes de esta investigación, con la Llar de persones Sordes de Badalona, en Octubre de 2013 nos reunimos con el presidente de la misma, el Sr. Pedro Jara Blasco, para valorar la posibilidad de realizar el curso en su asociación. En la reunión acordamos:

1º. Crear un convenio de colaboración y un documento de compromiso entre la Universidad de Barcelona y la Llar de Persones Sordes de Badalona, así como un documento de licencia de grabación entre los alumnos y las investigadoras.

2º. Desde la Universidad de Barcelona, buscar a una maestra Sorda competente en LSC y con experiencia en la enseñanza de lengua escrita catalana.

3ª. Desde la Universidad de Barcelona, organizar y ofrecer un curso de lengua escrita catalana gratuito, específico para personas Sordas adultas.

4º. La Llar de Persones Sordes de Badalona se haría responsable de la difusión del curso para la participación e inscripción voluntaria de los alumnos, publicando la información en su plataforma web (<http://llarsordbadalona.blogspot.com>), en las redes sociales (<https://www.facebook.com/Llar-de-Persones-Sordes-de-Badalona-738322702852117/>) y enviando un correo electrónico a todos sus socios.

5º. La Llar de Persones Sordes de Badalona cedería sus instalaciones durante el transcurso de la investigación.

6º. Debido a que nuestra investigación forma parte de un proyecto internacional liderado por el grupo SGR APRELS de la Universidad de Barcelona (*The Deaf Literacy*, 538750-LLP-1-2013-1-ES-GRUNDTVIG-GMP. Véase capítulo VIII) la Universidad de Barcelona se haría responsable de la diseminación formal en

conferencias, congresos y publicaciones, así como periodística en prensa, artículos, radio, televisión y reportajes.

A raíz de esta reunión, redactamos las pautas del convenio y el documento de compromiso de acuerdo con las necesidades de la investigación. En Abril de 2014 nos reunimos con el Dr. Josep Castelló Escandell, coordinador del programa Formación del Profesorado, Práctica Educativa y Comunicación de la Universidad de Barcelona para solicitar la aprobación y la conformidad de ambos documentos. Una vez firmados, organizamos una segunda reunión con el Sr. Pedro Jara Blasco y le facilitamos la copia del convenio de colaboración (anexo V).

Una vez finalizado el primer curso y, puesto que el convenio era vigente, en Enero de 2015 realizamos una tercera reunión con el Sr. Pedro Jara Blasco para conocer su opinión, recoger y valorar la experiencia de la asociación.

4.4.1.1. LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN

Durante el curso académico 2013-2014 se desarrolló e impartió un curso de lengua escrita catalana en la Llar de Persones Sordes de Badalona, una asociación de personas Sordas situada en la provincia de Barcelona.

La Llar de Persones Sordes de Badalona es una entidad sin ánimo de lucro de carácter socio cultural y deportivo, fundada el 6 de Diciembre de 1974 por un grupo de personas sordas preocupadas por las necesidades que tenía su colectivo. Está afiliada a la *Federació de persones Sordes de Catalunya* (FESOCA) y a la Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE). Actualmente tiene más de 110 socios.

Los objetivos principales de la asociación son organizar y coordinar actividades culturales, lúdicas, deportivas y formativas dirigidas a las personas Sordas con el fin de potenciar el movimiento asociativo. Velar por la información, la documentación y las ayudas que puedan ser útiles para conseguir la integración en la sociedad y la eliminación de las barreras de comunicación. Potenciar la educación y la formación de las personas Sordas y defender sus intereses para que el reconocimiento de la lengua de signos catalana y la Comunidad Sorda como un grupo social.

Las sesiones de enseñanza-aprendizaje del curso se han realizado en el aula magna de la asociación, puesto que se trata de un espacio amplio destinado a la impartición de cursos específicos de lengua de signos catalana, conferencias, seminarios, ponencias y presentaciones. El aula cuenta con dos proyectores, ordenador, pizarra, dos mesas grandes y más de 20 sillas individuales con reposabrazos. En las paredes del aula, hay multitud de fotografías que muestran la historia de la Asociación desde sus inicios hasta la actualidad, así como trofeos, premios y conmemoraciones que avalan su trayectoria.

4.4.1.2. CONSULTORÍA Y ENTREVISTAS PREVIAS

Antes de la organización de los cursos, consultamos a siete asesores Sordos, líderes de la Comunidad Sorda de Cataluña, colaboradores habituales del grupo de investigación reconocido SGR APRELS, de la Universidad de Barcelona, para conocer las necesidades y demandas que tienen los usuarios en torno a la lengua escrita. Para ello, realizamos un total de siete entrevistas pautadas, en lengua de signos catalana (LSC), que grabamos y analizamos.

Nuestros siete asesores Sordos, de edades comprendidas entre 24 y 71 años¹⁰⁷, presentan características diferentes: dos de ellos son hijos de padres Sordos (díadas homogéneas) y cinco son hijos de padres oyentes (díadas heterogéneas). Todos padecen sordera profunda bilateral prelocutiva y, excepto HC (24 años) han sido instruidos bajo metodologías tradicionales orales. Actualmente son usuarios de la lengua de signos catalana (LSC) y miembros activos de la Comunidad Sorda. Para nosotras, sus experiencias, aportaciones y recomendaciones son de gran valía, puesto que llevan años colaborando con el grupo SGR APRELS, de la Universidad de Barcelona, en diferentes investigaciones de alcance internacional. La grabación de las entrevistas pueden consultarse en el anexo II del USB. La traducción de las mismas en el anexo III, al final de este documento.

A continuación, en la Tabla 15, presentamos un cuadro informativo con las características principales de nuestros asesores.

¹⁰⁷ Nótese que las entrevistas se realizaron en 2013.

TABLA 15. CUADRO INFORMATIVO ASESORES SORDOS

Nombre	ES	CS	CG	JM
Sexo	Mujer	Mujer	Hombre	Hombre
Año de nacimiento	1964	1974	1948	1942
Edad	49	39	65	71
Lugar de nacimiento	Barcelona	Terrassa	Toledo	Barcelona
Porcentaje de pérdida auditiva y tipo de pérdida	DAP preloc.	DAP preloc.	DAP preloc.	DAP preloc.
Edad de la pérdida auditiva	14 meses	Nacimiento	3 meses	Nacimiento
Ayuda técnica	No	No	No	No
Otras discapacidades	No	No	No	No
Antecedentes sordos	Una prima Sorda	Padres Sordos. Tíos Sordos	No	Familia Sorda. Cuarta generación.
Educación recibida	Oral	LSC/Oral	Oral	Oral
Lengua familiar	Castellano	LSC	Castellano	LSC
Sistema de comunicación	LSC	LSC	LSC	LSC
Profesión	Profesora LSC	Activa	Jubilado	Jubilado
Población de residencia	Barcelona	Terrassa	Sant Quirze del Vallés	Barcelona
Asociación	Cerecutor	Asociación de Sordos de Terrassa. Cerecutor y ASU	ILLESCAT. ASU	ILLESCAT. ASU, Cerecutor

Nombre	JT	DC	HC
Sexo	Hombre	Hombre	Hombre
Año de nacimiento	1951	1974	1989
Edad	62	39	24
Lugar de nacimiento	Barcelona	Barcelona	Sabadell
Porcentaje de pérdida auditiva y tipo de pérdida	DAP preloc.	DAP preloc.	DAP preloc.
Edad de la pérdida auditiva	18 meses	Nacimiento	12 meses
Ayuda técnica	No	No	No
Otras discapacidades	No	No	No
Antecedentes sordos	No	No	No
Educación recibida	Oral	Oral	Integración
Lengua familiar	Castellano	Castellano	Castellano
Sistema de comunicación	LSC	LSC	LSC
Profesión	Jubilado	Manipulador	Estudiante de postgrado LSC
Población de residencia	Sant Just Desvern	Moncada i Reixac	Sabadell
Asociación	Casal de persones Sordes de Sant Just i Comarques	Cerecutor, Fiapas	Associació de persones Sordes de Sabadell

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de las entrevistas a los asesores Sordos (anexo II del USB y anexo III de este manuscrito).

Nuestros asesores Sordos, nos informan que su experiencia con la lengua escrita ha sido, en general, complicada, en su periodo de enseñanza obligatoria, debido al tipo de escolarización y educación recibida. La mayoría de ellos han vivido en una época en la que lengua de signos no estaba aceptada y no se empleaba como lengua vehicular de enseñanza aprendizaje. Los maestros tampoco utilizaban recursos o estrategias visuales y la profesión de intérprete todavía no estaba consolidada. Como hemos argumentado en el marco teórico, no se trata de un problema de competencia, sino, de metodologías pedagógicas inadecuadas:

«Tanto la lectura como la escritura son imprescindibles. En mi caso, no las domino ya que tuve una mala formación en mi infancia. Seguramente, si me hubieran enseñado bien, ahora podría dominarlas». (Entrevista a JT).

Algunos, nos narran las dificultades que padecieron a lo largo de su escolarización, debido a las barreras comunicativas. Incluso el fracaso escolar:

«Además, el material que nos facilitaban en clase era muy complejo teniendo en cuenta mi nivel de lectura y escritura, por lo que se me hacía muy complicado el seguimiento de las clases. Intenté esforzarme al máximo, aprender tanto de los profesores como de los compañeros pero sufría mucho. Un día, hablando con un profesor, me dijo que era una lástima mi situación ya que tenía muchas posibilidades pero no entendía la teoría que explicaban en clase.

Suspendí, y decidí matricularme de nuevo, pero en otra rama, mantenimiento, pero tuve una situación muy similar a la anterior, por lo que también suspendí. (...) la experiencia también fue muy dura». (Entrevista a DC).

XXXXX

«Yo tuve una experiencia muy distinta en mi educación, ya que en el colegio de Terrassa podía signar tanto con los profesores como con los compañeros, pero en el de Sabadell, era oralista por lo que el objetivo educativo era centrarse en el desarrollo de la lengua oral. De manera que, todo lo que aprendí y avancé en Terrassa más tarde lo perdí en el de Sabadell y retrocedí dos cursos». (Entrevista a CS).

XXXXX

«Después hice la FP para estudiar diseño y confección pero sólo estuve un año ya que no tenía intérprete y no conseguía seguir las clases». (Entrevista a ES).

XXXXX

«Más adelante, hice la FP como auxiliar de enfermería aunque fue complicado obtener el título ya que no tenía intérprete». (Entrevista a CS).

En la actualidad, todos los informantes, excepto dos, presentan grandes problemas con la lengua escrita, en general y, con la lengua catalana, en particular, puesto que la escolarización en su época educativa era en lengua castellana. Los cinco afirman tener un nivel bajo o nulo tanto en lectura como en escritura:

«En mi época, cuando estudiábamos toda la formación se realizaba en castellano, puesto que todavía estaba vigente la mentalidad de Franco con la prohibición del catalán. Por lo tanto, nunca tuve una formación específica en este idioma; hasta que no crecí y me hice más mayor, nunca tuve contacto con el catalán.

Aun así, mi formación en lengua escrita castellana tampoco es buena. Normalmente, cuando leo un texto, puedo llegar a comprender un 40% de éste, de manera que, el 60% restante, es información que no entiendo; por lo que debo recurrir al contexto o a palabras cuyo significado conozco, para descifrar el contenido. Por ejemplo, si recibo una carta de hacienda en la que me informa que debo pagar una multa y aunque en el texto queda especificado el motivo de ésta, puesto que no lo entiendo, intento recordar alguna infracción y, por ejemplo,

recuerdo que hace semanas me salté un semáforo, por lo tanto, el motivo de la multa debe ser éste, de manera que la pago y ya está». (Entrevista a DC).

XXXXX

«3) ¿Cómo consideras tu nivel de escritura en catalán?

Regular. Conozco palabras sueltas pero para mí, es muy complejo escribir una frase.

4) ¿Cómo consideras tu nivel de lectura en catalán?

Malo. La lectura me resulta muy compleja, porque hay palabras que se parecen mucho y suelo confundirlas. Por ejemplo, un cuento puedo comprenderlo fácilmente pero me cuesta mucho enfrentarme a una lectura de un libro. Para mí es muy complicado». (Entrevista a ES)

XXXXX

3) ¿Cómo consideras tu nivel de escritura en catalán?

Malo. Creo que un texto en catalán puedo comprenderlo pero me cuesta mucho escribir. También estoy acostumbrada a la lengua española ya que siempre ha sido el idioma que me han enseñado.

4) ¿Cómo consideras tu nivel de lectura en catalán?

Malo. (Entrevista a CS)

XXXXX

3) ¿Cómo consideras tu nivel de escritura en catalán?

Muy malo

4) ¿Cómo consideras tu nivel de lectura en catalán?

Regular. Para mí es más fácil leer que escribir. (Entrevista a CG).

XXXXX

3) ¿Cómo consideras tu nivel de escritura en catalán?

Malo.

4) ¿Cómo consideras tu nivel de lectura en catalán?

Regular. Creo que es más fácil leer que escribir. (Entrevista a JT).

Llama la atención que dos de nuestros informantes afirman que es más fácil la lectura que la escritura. Asimismo, nos sorprende la apreciación de DC que afirma captar el contenido del texto escrito, buscando palabras conocidas y relevantes, o

descifrarlo a partir de otras experiencias. Lo cual nos hace deducir que muy difícilmente es capaz de comprender el sentido y el significado completo del texto.

Los textos de libre expresión corroboran estas dificultades, puesto que contienen diferentes errores morfosintácticos, léxicos y semánticos¹⁰⁸:

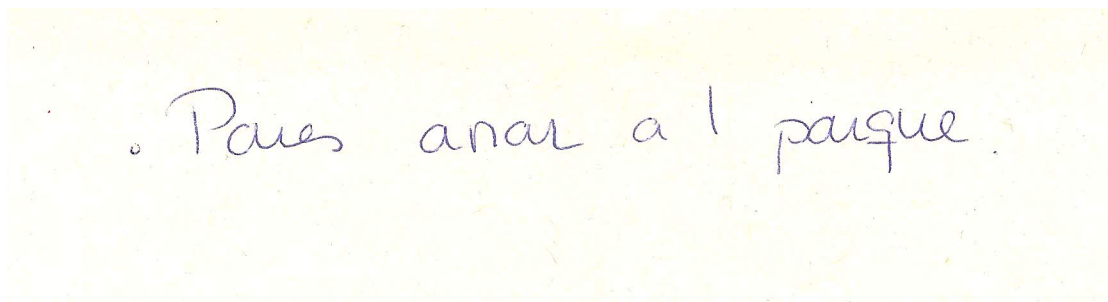


Imagen 2. Texto de CS

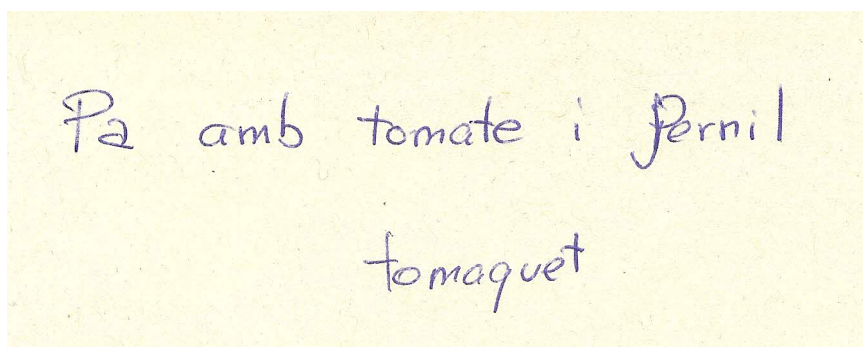


Imagen 3. Texto de JT

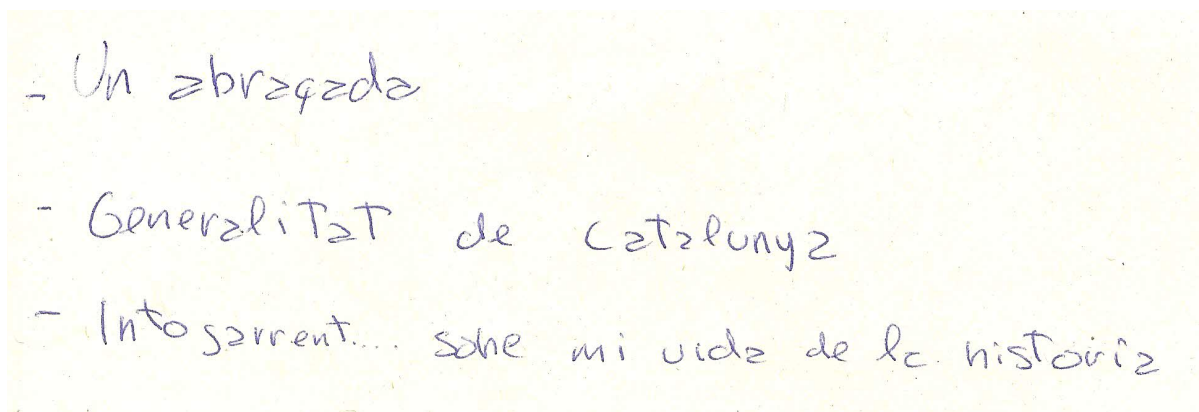


Imagen 4. Texto de DC

¹⁰⁸ Cabe destacar que en el espacio de libre expresión se pidió redactar un texto, no frases sueltas.

Resaltar que ES escribió el texto en castellano puesto que afirmaba no saber nada en catalán:

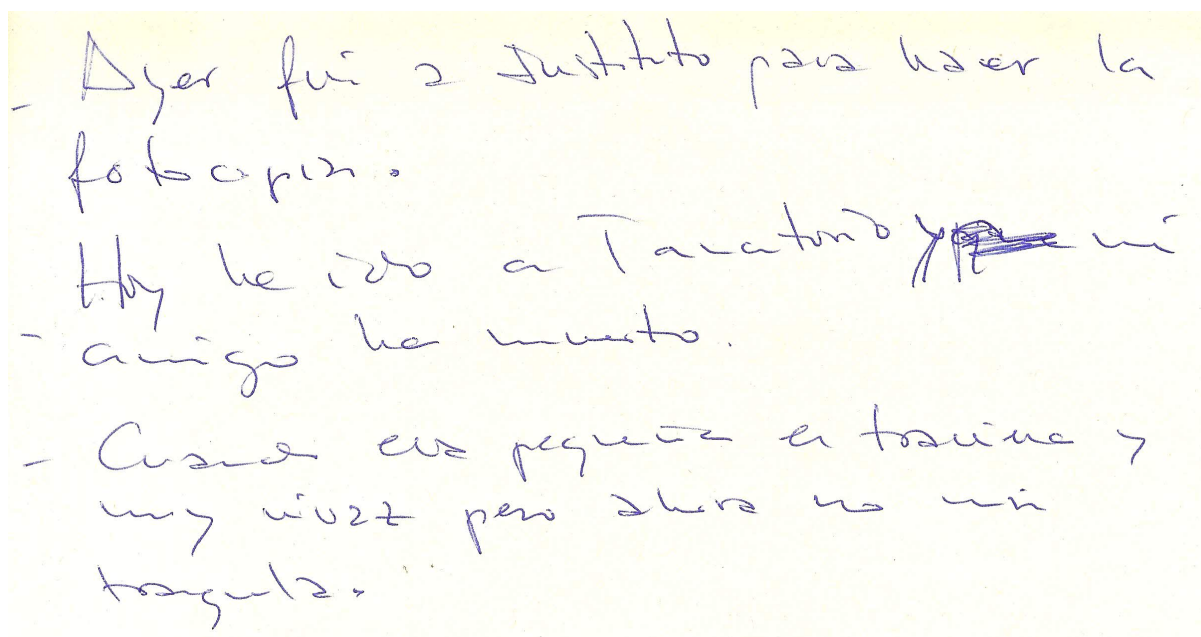


Imagen 5. Texto de ES

Por otro lado, CG prefirió no participar en esta pregunta.

Las excepciones son JM (71 años) y HC (24 años). Sólo estos dos informantes afirmaron tener un nivel competente en lengua escrita. JM es una persona Sorda profunda cuya familia es en general, Sorda. Se calcula que, en total, han sido más de 60 Sordos y él forma parte de la cuarta generación. En un ambiente signante familiar fue instruido en el Colegio de la Purísima en modalidad oral. Finalizados sus estudios básicos, obtuvo grandes logros académicos en la FP y en la Universidad, donde estudió Bellas Artes. Aunque afirma no tener ninguna formación en lengua escrita, tras los estudios obligatorios, y haber conocido la lengua catalana a los 40 años, en la actualidad es competente en lectura y escritura a un buen nivel funcional:

«No sé qué nivel puedo tener de escritura en catalán ya que durante toda mi vida no he tenido ninguna formación, hasta los 40 años que empecé a conocer la lengua catalana. Puedo leer un libro, no tengo un nivel elevado pero puedo comprenderlo, la escritura me cuesta más, pero por ejemplo, con mi mujer siempre utilizamos el catalán a través, por ejemplo, de los mensajes de texto, o para buscar información en internet. No sabría decirte exactamente qué nivel tengo, por ejemplo mis hijas, tienen el nivel C y ellas escriben mejor que yo, aunque en castellano también».

A continuación adjuntamos el texto de libre expresión:

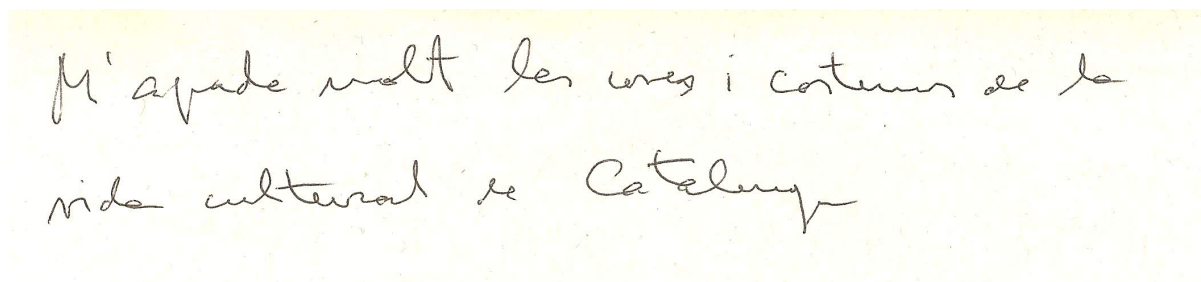


Imagen 6. Texto de JM

Por otro lado, HC (24 años) es Sordo profundo prelocutivo cuya familia decidió aprender la lengua de signos catalana para favorecer la comunicación. Asistió al Colegio CRAS de Sabadell y a un instituto de integración con un intérprete. Aunque a lo largo de la educación básica sólo fue instruido en lengua castellana, en el instituto tuvo que aprender catalán ya que todas las asignaturas se impartían en este idioma. Actualmente¹⁰⁹ es alumno de postgrado de la Universidad de Barcelona puesto que quiere especializarse en maestro de LSC:

«Aunque vivimos en Cataluña y mi formación debería haber sido en catalán, en el colegio CRAS de Sabadell me enseñaron castellano. Más adelante, en el instituto todas las asignaturas se realizaban en catalán, por lo que me intenté esforzar al máximo para conseguir el nivel adecuado. Creo que tanto en lectura como en escritura tengo un buen nivel de castellano y un nivel medio – alto en catalán». (Entrevista a HC).

Pese a las diferentes experiencias que han tenido con la lectura y la escritura, todos los informantes afirman la importancia de la lengua escrita en el colectivo Sordo para el acceso a la información, el contacto con la sociedad, la autonomía y la mejora de la calidad de vida:

«Creo que tanto la lectura como la escritura son muy importantes para las personas Sordas para mejorar la calidad de vida. Hay que tener en cuenta que un libro, por ejemplo, es como una vida por todo aquello que puede llegar a proporcionarte, no sólo te narra una historia, sino que puede abarcar muchos temas, previamente para ti desconocidos, e incluso dejar volar tu imaginación. Además, para las personas Sordas, un libro puede suponer una excusa perfecta para practicar la gramática de la lengua escrita». (Entrevista a CS).

¹⁰⁹ Nótese que la entrevista fue realizada en 2013.

XXXXX

«Sí, es lo más importante, ya que puesto que no podemos oír, nos sirve de canal visual para acceder a la información y por ejemplo, un periódico es perfecto para ello, ya que a partir de otros medios como la radio, la televisión o el cine no tenemos una información completa». (Entrevista a JM).

XXXXX

«Creo que tanto la lectura como la escritura son muy importantes para las personas Sordas ya que nos proporcionan información y por lo tanto, autonomía». (Entrevista a DC).

XXXXX

«Sí, tanto leer como escribir es muy importante, de hecho, están relacionados. Son imprescindibles para el contacto con la sociedad, para poder leer un periódico o un libro o por ejemplo, si la Generalitat me envía una carta en catalán pueda leerla, sin necesidad de un intérprete, y contestar en catalán o si me la envían en castellano, poder contestar en castellano. Aun así, la lengua oficial es el catalán por lo que debemos ser competentes en dicha lengua. Hoy en día, si recibo una carta de este tipo, es incómodo para mí, ya que me cuesta mucho entenderla y debo contar con la ayuda de un intérprete para su comprensión». (Entrevista a ES).

Aunque actualmente todos nuestros asesores presentan diferentes niveles de lectura y escritura, utilizan diferentes medios de soporte textual para comunicarse. A continuación presentamos un cuadro comparativo del uso de diferentes soportes textuales que realizan nuestros asesores Sordos (Tabla 16):

TABLA 16. CUADRO INFORMATIVO SOBRE EL USO DE SOPORTES TEXTUALES

	ES	CS	CG	JM	JT	DC	HC
FACEBOOK	Dos o tres veces por semana	Varias veces al día	Dos o tres veces por semana	No uso	Una vez al mes	Dos o tres veces por semana	Varias veces al día
TWITTER	No uso	Una vez por semana	No uso	No uso	No uso	No uso	No uso
WHATSAPP	Varias veces al día	Varias veces al día	Dos o tres veces por semana	Varias veces al día	Varias veces al día	Varias veces al día	Varias veces al día
MENSAJE	Una vez por semana	Varias veces al día	Una vez por semana	Varias veces al día	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Dos o tres veces por semana
E-MAIL	Varias veces al día	Cada día	Dos o tres veces por semana	Cada día	Una vez al mes	Dos o tres veces por semana	Dos o tres veces por semana
CARTAS	No uso	Postales en vacaciones y navidad	No uso	No uso	No uso	No uso	No uso
SUBTÍTULOS	Varias veces al día	Varias veces al día	Cada día	Varias veces al día	Cada día	Dos o tres veces por semana	Cada día
PRENSA ESCRITA	Dos o tres veces por semana	Dos o tres veces por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Dos o tres veces por semana	Dos o tres veces por semana	Dos o tres veces por semana
PRENSA DIGITAL	Varias veces al día	Cada día	Varias veces al día	Cada día	Cada día	Varias veces al día	Varias veces al día

LIBROS	No uso	No uso	No uso	Dos libros al mes	No uso	No uso	No uso
BLOGS	Blogs signados	Blogs signados	Blogs signados	Blogs signados	Blogs signados	Blogs signados	Blogs signados
REVISTAS	No uso	No uso	No uso	No uso	No uso	No uso	No uso
OTROS	Webs de personas Sordas para buscar información sobre conferencias, talleres, teatro, etc.	Le gusta escribir álbumes de fotos para recordar lugares en los que ha estado	Le gusta mucho buscar información en Google.	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de las entrevistas a los asesores Sordos (anexo II del USB y anexo III de este manuscrito).

Llama la atención el gran uso que hacen de las nuevas tecnologías frente a soportes escritos más tradicionales. A grandes rasgos, todos nuestros asesores Sordos utilizan con más frecuencia la mensajería instantánea que las redes sociales. Seguramente, debido al carácter gratuito, prefieren WhastApp, frente a la mensajería instantánea y utilizan con mayor frecuencia Facebook que Twitter, apenas empleado. HC argumenta:

«Gracias a las nuevas tecnologías, los Sordos tenemos un gran acceso a la comunicación, por ejemplo, a través del correo electrónico, los mensajes o los WhatsApp, ya que estos, no sólo ofrecen rapidez, puesto que suelen ser instantáneos, sino que también, la mayoría son gratuitos. Aun así, tengo que admitir que a veces, cuando leo los mensajes de algunos amigos Sordos, me quedo muy sorprendido ya que tienen un nivel de escritura muy muy bajo, y muchas veces, yo también, para comunicarme con ellos, debo utilizar las mismas estructuras (en general, siguiendo la gramática propia de la LSC) para que me entiendan, puesto que, de lo contrario, no me comprenden. Ahora entiendo por qué algunos amigos míos oyentes dicen que los Sordos escribimos como los chinos o como los indios».

Por su parte, DC añade:

«Aunque escribo en los diferentes medios, siempre lo hago en castellano y a partir frases muy breves y sencillas. Si necesito escribir algo más complejo, intento buscar a un oyente que me ayude, y que sepa adaptar mi texto a un buen texto escrito».

Nuestros asesores, hacen uso del correo electrónico pero no la correspondencia, seguramente, como afirma CG se debe a que «los Sordos no sabemos cómo escribir cartas». A este propósito ES considera que las cartas son muy incómodas para ella puesto que «me cuesta mucho entenderla y debo contar con la ayuda de un intérprete para su comprensión».

En general, en el visionado de programas de televisión, utilizan con frecuencia los subtítulos aunque, algunos de ellos tienen problemas con la lectura de los mismos, debido a la rapidez en que se presentan y son los soportes visuales o la identificación de palabras clave, los que permiten y facilitan el acceso a la comprensión del texto escrito:

«Aunque intento leer los subtítulos de vez en cuando, de noticias o de películas, para mí es muy complicado ya que en general, aparecen muy rápido y hay palabras que no entiendo, por lo que finalmente, entiendo lo que quiere decir una vez ha acabado la noticia o la película gracias a las imágenes que aparecen y al vocabulario que conozco». (Entrevista a DC).

En cuanto a la prensa, hacen más uso de la prensa digital que de la escrita y no utilizan revistas. Llama la atención que, de los siete asesores, sólo JM hace un uso funcional de la lectura de libros, pero el resto, a pesar que les gustaría, no leen nunca:

«En cuanto a los libros, me encantaría ser un aficionado a la lectura, pero no comprendo los textos y aunque me esfuerzo mucho, finalmente lo abandono». (Entrevista a DC).

Por último, destacar el uso de internet para la búsqueda de información y el uso de los blogs signados.

Tras conocer la experiencia escolar y de aprendizaje de nuestros asesores así como el uso funcional que realizan actualmente de la lengua escrita, quisimos indagar sobre sus propuestas para el curso de lengua escrita catalana.

En primer lugar, les preguntamos acerca de cursos anteriores impartidos en Cataluña. De los siete asesores, dos de ellos (JM y JT) eran conocedores de un curso anterior que se realizó en Cerecutor hace 10 años y sólo una persona, ES, había participado. Aun así, ninguno consiguió recordar la temática o el profesor. Cabe destacar que, ES, además, acompañada por un intérprete, asistió a un curso de lengua escrita catalana de la Generalitat de Catalunya.

En segundo lugar quisimos explorar sobre los horarios más adecuados para el curso de lengua escrita. En general, todos los asesores nos dieron una respuesta similar: el curso debía impartirse dos días a la semana, dos horas por sesión (ES, CG, JM¹¹⁰, JT¹¹¹ y DC¹¹²). JM y DC añadieron que el horario adecuado sería por las tardes. Por otro lado, CS y HC manifestaron que era importante realizar el curso todos los días, de lunes a viernes, aunque CS afirmó que debería pactarse, previamente, con los alumnos.

En tercer lugar, en cuanto al contenido curricular, constataron que todas las temáticas eran importantes puesto que se interconectaban entre ellas pero hicieron énfasis en la importancia de la gramática y la sintaxis (CG, JT, DC). En la entrevista, llama la atención la postura de algunos asesores respecto al aprendizaje del vocabulario:

«Creo que todo está relacionado, por lo que todo es imprescindible. Lo único creo que el vocabulario quizás no hace falta tratarlo puesto que están los diccionarios para consultar cualquier duda». (Entrevista a CS).

XXXXX

«En cuanto al vocabulario creo no hace falta ya que podemos acudir a los diccionarios». (Entrevista a CG).

XXXXX

«Todos los temas con muy importantes para trabajar en un curso específico. Aun así, creo que deberíamos centrarnos en la gramática, ya que el vocabulario es una pérdida de tiempo». (Entrevista a JT).

En contraposición a otras opiniones:

«Todo es importante, pero como todo aprendizaje, debe constituir un proceso. Aun así creo que lo más importante es trabajar con el vocabulario, el significado, ya que los sordos solemos confundirnos mucho, quizás porque hay palabras muy similares». (Entrevista a JM).

¹¹⁰ En la entrevista, JM afirmó que el horario más conveniente sería dos o tres días a la semana, dos horas por sesión.

¹¹¹ En la entrevista, JT afirmó que el horario más conveniente sería dos días a la semana, una hora y media o dos horas por sesión.

¹¹² En la entrevista, DC afirmó que el horario más conveniente sería dos o tres veces a la semana, dos horas por sesión.

En cuarto lugar, en cuanto a propuestas sobre diferentes temas en los textos escritos, nuestros asesores nos informan que es importante introducir temática relacionada con la historia, la Cultura y la Comunidad Sorda (ES, CG, JT, HC), así como otros temas relevantes y de interés como viajes (CS, DC) o nueva tecnología (DC). ES afirma:

«Por otro lado a mi me interesaría mucho temas de lingüística para poder comparar la lengua oral con la lengua de signos, por ejemplo, ya que hay veces que hay palabras que no tienen correspondencia en lengua de signos y viceversa, hay signos que no existen en lengua oral. Asimismo, podríamos indagar sobre las metáforas o refranes que usan los oyentes en comparación a las que usamos los sordos, puesto que son muy diferentes en ambas culturas. Estoy segura que nuestros refranes no son comprendidos por los oyentes, del mismo modo que yo no entiendo los suyos. Aun así, cierto es que debido a la influencia lingüística, hoy en día en lengua de signos utilizamos frases propias de la lengua oral. Pero creo que sería muy interesante realizar una comparación».

Resaltamos la aportación de CG:

«Creo que sería muy interesante trabajar la correspondencia, ya que los Sordos no sabemos cómo escribir cartas».

Por último, en cuanto al perfil docente, todos los asesores Sordos nos recomendaron personas Sordas u Oyentes, competentes en lengua de signos catalana (LSC) para una enseñanza directa entre profesos y alumno:

«Creo que debería ser una persona oyente que conozca tanto la comunidad Sorda como la lengua de signos catalana para que pudiera adaptar los contenidos teniendo en cuenta nuestras necesidades. De esta manera podría establecerse una relación muy fluida y directa entre profesor – alumno. Por otro lado creo que no sería conveniente el apoyo de un intérprete ya que no se trataría de un aprendizaje directo, sino con barreras comunicativas». (Entrevista a ES).

Además, añaden que el perfil del intérprete no es adecuado a este propósito, debido a la especificidad de la materia (ES, JM, HC), pero, que en tal caso, podría aceptarse, valorando previamente su nivel de competencia en lengua de signos catalana (LSC):

«Creo que el profesor adecuado debe saber LSC y puede ser o sordo u oyente. También podría venir un intérprete pero antes deberíamos valorar su nivel de LSC, para que pueda explicarnos de forma clara, todo aquello que dice el profesor. La escritura es un tema muy complejo, y necesitaríamos a una persona profesional». (Entrevista a DC).

Teniendo en cuenta estas observaciones, se determinó que el curso se realizaría entre semana, de lunes a viernes, en horario de tardes. La hora concreta sería acordada con la asociación, la maestra y la disponibilidad de los alumnos que participaran en el curso. La maestra, sería una profesora Sorda, competente y usuaria de la lengua de signos catalana (LSC) con una gran trayectoria en la impartición de clases de lengua escrita catalana.

Se decidió que el tema genérico a tratar, sería la *correspondencia*, debido a la funcionalidad de la misma para la comunicación y el uso de la lengua escrita. También por la carencia de empleo que hay sobre la misma por los problemas de comprensión que les acontece. Además, las sesiones se centrarían en la gramática y la sintaxis. Aun así, las investigadoras acordamos que los temas específicos, como el material de las sesiones y las actividades serían resueltas por la maestra Sorda, con el fin de no interferir en su toma de decisiones así como en su estilo de enseñanza y mantenernos como meras observadoras de las sesiones.

Al finalizar el primer curso, se organizó un *focus group* para conocer las experiencias de los alumnos y recoger recomendaciones y propuestas para próximas oportunidades.

4.4.1.3. SELECCIÓN DE LA MAESTRA SORDA

Para la selección de la maestra Sorda (MS) decidimos trabajar con Marga Cirera Molera (MA), maestra en audición y lenguaje que ejerce como titular en la Escola Josep Pla y, a su vez, es vocal de Políticas Sectoriales de la Federació de persones Sordes de Catalunya (FESOCA). Marga es una persona Sorda profunda prelocutiva, usuaria de la lengua de signos catalana (LSC) y sin discapacidades asociadas. Es competente en lengua escrita catalana, tiene una gran experiencia en el ámbito educativo puesto que trabaja desde hace 15 años en el colegio específico de alumnos sordos, anteriormente citado. Es un referente en la Comunidad Sorda ya que está implicada en la lucha de igualdad de oportunidades, la defensa de la lengua de signos y el valor de los Sordos. En el apartado 4.4.2.1. realizaremos una descripción exhaustiva de la maestra Sorda.

En Noviembre de 2013 organizamos una reunión con Marga Cirera Molera para exponerle nuestros objetivos de investigación y proponerle la maestría de las sesiones. En la reunión acordamos:

1º. Realizar un subcontrato remunerado entre la Fundació Bosch i Gimpera y Marga Cirera Molera por la impartición del curso de lengua escrita catalana.

2º. Firmar un documento de licencia de grabación entre la maestra y las investigadoras.

3º. Organizar el calendario y horario de las sesiones así como metodología de los registros de filmación.

4º. Acordar el primer tema propósito de estudio: la *correspondencia*. Durante el primer curso de lengua escrita se trabajaría como objetivo general la *correspondencia* aunque, la maestra sería la responsable de proponer los objetivos específicos, así como, las actividades, tareas, fichas y deberes.

5º. Al finalizar las sesiones de E/A de la lengua escrita catalana, realizar un *focus group* con los alumnos Sordos en el que ella actuaría como moderadora.

Al finalizar el curso, en Diciembre de 2014, organizamos la segunda reunión con Marga Cirera Molera para valorar su experiencia y conocer su opinión y propuestas al respecto.

4.4.1.4. DIFUSIÓN Y ACCESO DE LOS PARTICIPANTES

Tal y como se acordó en las reuniones (véase 4.4.1.), el Sr. Pedro Jara Blasco, presidente de la Llar de Persones Sordes de Badalona, fue el responsable en difundir la información del curso para potenciar la participación activa, voluntaria y gratuita de los socios.

Para la divulgación del curso, el día 20 de marzo de 2014, se envió un correo electrónico a todos los socios y se colgó en la página web un vídeo explicativo en lengua de signos catalana (<http://llarsordbadalona.blogspot.com.es/2014/03/curso->

[de-lengua-catalana-para-personas.html](#)). El mismo día, se publicó en Facebook el vídeo y la información al respecto (<https://www.facebook.com/Llar-de-Persones-Sordes-de-Badalona-738322702852117/>). Los participantes podían inscribirse de forma voluntaria y gratuita (para socios) enviando un email de confirmación al correo electrónico de la asociación.



Imagen 7. Llar de persones Sordes de Badalona. Inicio. Recuperado de: <http://llarsordbadalona.blogspot.com.es/2014/03/curso-de-lengua-catalana-para-personas.html>. Fecha de consulta: 20 de marzo de 2014.

Compartir Guardar Sugerir cambios Más

Llar de Persones Sordes de Badalona
20 de marzo de 2014 · E

<http://youtu.be/Zm65c9Q5f8>
<http://llarsordbadalona.blogspot.com.es/>

LA LLAR DE PERSONES SORDAS DE BADALONA

Os informa que tras un convenio con la universidad de Barcelona (UB) a partir del 23 de Abril del 2014 ofreceremos un CURSO DE LENGUA CATALANA para personas sordas.

Si os interesa participar el plazo límite de inscripción es el 10 de Abril de 2014.

HORARIO: 18h a 20h. Lunes y miércoles.

DURACIÓN: 30h

INICIO: 23 de Abril de 2014 a las 18h.

FIN: 11 de Junio de 2014

SOCIOS: Gratuito

NO SOCIOS: 25 €

Las plazas son limitadas.

E-mail: llarsordbad@gmail.com

Curso de Lengua Catalana en la Llar de Persones Sordes de Badalona

YOUTUBE.COM | DE UCWVWVW-8G5LJ0Z8CXENOKUPW

Me gusta Comentar Compartir

Ascensión Soló Comacho, Ana María Cano García y 2 personas más

Imagen 8. Facebook Llar de personas Sordes de Badalona. Recuperado de: <https://www.facebook.com/Llar-de-Persones-Sordes-de-Badalona-738322702852117/>. Fecha de consulta: 20 de marzo de 2014.

Puesto que finalmente el curso comenzó el día 28 de Abril de 2014 (en vez del 23), por motivos ajenos a nuestra organización, la Llar de Sords envió un comunicado a todos los socios por correo electrónico para informar del cambio.

Durante el transcurso de las sesiones, el día 28 de mayo de 2014, la Llar de Sords continuó informando sobre la evolución de las clases, con fotografías tanto en la página web (<http://llarsordbadalona.blogspot.com.es/2014/05/nuevo-curso-de->

[lengua-catalana.html](#)) como en Facebook (<https://www.facebook.com/Llar-de-Persones-Sordes-de-Badalona-738322702852117/>).



Imagen 9. Facebook Llar de personas Sordas de Badalona. Recuperado de: <https://www.facebook.com/Llar-de-Persones-Sordes-de-Badalona-738322702852117/>. Fecha de consulta: 28 de mayo de 2014.

Una vez finalizado el curso, el día 10 de junio de 2014, desde la Llar se informó del fin de la actividad tanto en la página web (<http://llarsordbadalona.blogspot.com.es/2014/06/curso-de-catalan.html>) como en Facebook (<https://www.facebook.com/Llar-de-Persones-Sordes-de-Badalona-738322702852117/>).



Imagen 10. Facebook Llar de personas Sordes de Badalona. Recuperado de: <https://www.facebook.com/Llar-de-Persones-Sordes-de-Badalona-738322702852117/>. Fecha de consulta: 10 de junio de 2014.

4.4.2. PARTICIPANTES

Los participantes de esta investigación son cinco personas Sordas adultas, una maestra y cuatro alumnos. En nuestro estudio, utilizaremos el nombre completo de la maestra Sorda (denominada con la sigla MA, cuando utilizamos abreviaturas en el documento de transcripción/traducción), pero los nombres de los alumnos han sustituidos por iniciales para preservar su anonimato (MC, AM, FS, EA). Cabe resaltar que, previo acuerdo firmado, estamos autorizadas a publicar todas las fotografías y las filmaciones.

4.4.2.1. LA MAESTRA SORDA

A continuación expondremos las características, la trayectoria y la experiencia de la maestra Sorda (MS). La información se ha obtenido a partir de las entrevistas realizadas a la maestra en lengua de signos, que fueron grabadas, transcritas y estudiadas. Las entrevistas pueden consultarse en el anexo III del USB y la transcripción en el anexo IV de este documento¹¹³.

La maestra Marga Cirera Molera (MA), es una profesora Sorda profunda prelocutiva, de 37 años de edad, hija de padres oyentes. Originaria de Tona (un pueblo de Vic, capital de la comarca de Osona, en la provincia de Barcelona, Cataluña) nació en 1977 con una sordera bilateral profunda que fue detectada, durante los primeros meses de vida, tras la insistencia de sus padres a los médicos:

«NA: ¿Naciste oyente o sorda?

MA: Es un tema complicado que no tenemos claro porque los médicos nunca nos han informado con claridad. Mis padres piensan que nací sorda porque nada más nacer tenía el rostro muy rojo, con manchas, y aunque los médicos dijeron que era normal, meses después mi padre siguió sospechando ya que no reaccionaba a los ruidos y un día, incluso, decidió tocar un tambor para ver mi respuesta pero yo me mantuve en silencio. Por ello, me llevaron de nuevo al médico y confirmaron mi sordera. Lo más fuerte es que el hospital de Barcelona era privado y hasta que mis padres no protestaron y reclamaron, los médicos no dieron ningún diagnóstico. De esta manera, no sé si nací sorda u oyente, pero mis padres creen que soy de nacimiento aunque no sé el motivo».

¹¹³ Para la comprensión secuencia y temporal de la experiencia de la maestra Sorda, se han unido las dos entrevistas en un mismo documento.

Puesto que la modalidad oral predominaba en la época escolar, Marga creció y evolucionó en una modalidad educativa exclusivamente oral tanto en la familia como en la escuela: era la única sorda de la familia y la única sorda en todo el pueblo. Como afirma en la entrevista, en aquel momento se consideraba que «la enseñanza de la lengua oral a los sordos era la mejor doctrina para su futuro», así que se acostumbró a vivir entre oyentes y con oyentes; como se trataba de un pueblo en el que catalán era la lengua predominante, creció en un ambiente catalanohablante. Marga es una de las pocas Sordas en Cataluña que han accedido a la lengua catalana como primera lengua¹¹⁴:

«NA: ¿Te comunicas con ellos en lengua oral castellana o catalana?»

MA: Catalán. Toda mi familia es catalana.

NA: Es curioso porque la mayoría de adultos Sordos oralizan en castellano en cambio tú en catalán...

MA: Sí, toda la vida he oralizado en catalán y continuaré siempre. Somos muy pocos los Sordos que oralizamos en catalán, pero hay algunos».

Durante su escolarización fue matriculada en la Escola Vedruna, un colegio privado ordinario integrado con niños oyentes, además, acudía a un centro de recursos auditivos y del lenguaje en el que le ofrecían soportes para la lengua oral y escrita, como por ejemplo, amplificadores de sonido. Marga afirma que poco a poco fue aprendido la lengua escrita a partir de una enseñanza mecánica, tradicional, basada en las repeticiones. Ella era consciente que escribía de una forma pautada ausente de comprensión, por ello su nivel no era el mismo que el de sus compañeros oyentes:

«En mi época me enseñaron de una forma muy tradicional, a partir de la repetición y yo, finalmente, escribía de forma mecánica, por pautas, pero no porque lo entendiera. (...) Comentarte que siempre tuve un nivel muy inferior a mis iguales oyentes, vivía en un pueblo y aunque sí que estudiaba e iba aprobando los cursos, siempre estuve más atrasada que ellos».

Cuando tenía 15 años, se asoció a la *Agrupació de Sords de Vic i Comarca*. Gracias al contacto con la Comunidad Sorda y a la adquisición de la lengua de signos

¹¹⁴ Aunque nosotras consideramos que la lengua de signos debe ser la primera lengua para las personas Sordas, creemos que puesto que Marga, accedió a la LS de forma tardía, su primera lengua fue la lengua oral catalana.

catalana (LSC) consiguió comprender la lengua escrita y hacer un uso funcional de la misma:

«Empecé a comprender la lengua escrita, gracias al contacto con la Comunidad Sorda. La lengua de signos me ayudó a comprender todo aquello que no entendía. Antes, tenía muchas dudas sobre la escritura que no podía resolver con nadie, puesto que la comunicación era escasa, en cambio, gracias a la lengua de signos, mejoró sustancialmente mi competencia lectoescritora. Cuando veía a un Sordo signar y utilizar signos que no conocía, le preguntaba ¿qué es esto? y me respondía en dactilología para darme la correspondencia escrita o me lo explicaba en LSC para ofrecermelo el significado. Hasta ese momento nunca había obtenido respuestas a mis preguntas, la lengua era así y punto».

Finalizada la educación básica, Marga comenzó la formación profesional (FP) en la rama de administración. El nivel académico era superior, la escuela no era la de siempre y el proceso no siempre fue fácil.

«(...) cuando comencé los nuevos estudios, una época en la que todavía no estaba reconocida la LSC, tuve muchísimos problemas, ya que no conseguía comprender ni al profesor ni la materia. En ese momento, me di cuenta que en el colegio me adaptaban un poco los contenidos, pero en FP todo era distinto y me afectó muchísimo. El centro, los compañeros, los profesores, los contenidos, todo era diferente y nuevo para mí».

La angustia y la impotencia fue en aumento, de manera que decidió abandonar y matricularse en informática. El resultado fue similar. La complejidad de los estudios y la asignatura obligatoria de inglés en el último curso fueron los detonantes para desistir, dejando a un lado los estudios durante un año sabático. Más adelante probó de nuevo y se matriculó en un curso de ofimática. Aunque esta vez la experiencia era diferente, puesto que por primera vez tenía otros compañeros Sordos, sentía que no le llenaba. Toda la vida había querido ser profesora pero no se veía capacitada para ello. Finalmente, tras un ultimátum de sus padres, decidió matricularse en la diplomatura de Magisterio en Educación Especial, en la Universidad de Vic. En aquel momento la lengua de signos catalana (LSC) no estaba reconocida y, como le pidieron 6000 euros por el servicio de interpretación anual, decidió ir sola. Los primeros resultados no fueron los esperados:

«El primer año me costó mucho porque el nivel era muy elevado, ¡el primer trimestre suspendí todas las asignaturas! Lo pasé muy mal, lloraba todos los días, incluso mis padres me dijeron que no me preocupara, que lo dejara, (...)».

Su constancia y tenacidad le hicieron seguir hacia adelante. La astucia también le permitió mejorar. Marga buscó nuevos recursos que le ayudaran a continuar: pidió a los profesores que hablaran mirando al frente para permitir la labiolectura; consultó los apuntes de sus compañeros para comprobar que sus anotaciones eran correctas y preguntaba constantemente para resolver sus dudas. Poco a poco, con mucho esfuerzo y dedicación fue superando los cursos académicos.

Durante los años de carrera, tuvo que realizar prácticas en escuelas. El primer año, fue al mismo colegio que ella había asistido de pequeña, en el que se sentía muy cómoda, puesto que todos los profesores la conocían, pero, el segundo, tuvo que asistir a una clase de primaria de un colegio ordinario. Puesto que la situación era insostenible, solicitó un cambio a un nivel inferior y la cambiaron a P5. El tercer año debía acudir a un centro de educación especial y, tras mucho insistir al rector de la Universidad, pudo hacer prácticas en el Colegio Josep Pla, una escuela específica de sordos, en Barcelona. Allí, conoció a otra maestra Sorda, Menchu, una gran mentora para ella y actual compañera. Finalizada la carrera con éxito, se matriculó en el Programa de Postgrado de Audición y Lenguaje. Años más tarde, realizó las oposiciones y consiguió plaza en el Colegio Josep Pla, en el que actualmente lleva quince años trabajando. Hoy en día, Marga continúa comunicándose con su familia en lengua oral catalana, pero lucha en la Comunidad Sorda para el reconocimiento de las lenguas de signos, el movimiento asociativo y el derecho de los Sordos. Marga es una persona Sorda fuerte y ejemplar dentro de la Comunidad catalana, que no sólo trabaja en el ámbito educativo, sino que además es vocal de políticas sectoriales de FESOCA.

Debido a su experiencia como Sorda y como maestra, durante la entrevista quisimos indagar sobre su opinión acerca de la lectura y la escritura así como algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, Marga considera que la lengua escrita es fundamental para las personas Sordas puesto que les permite el acceso a la información, la integración, y la igualdad de oportunidades:

«MA: Es principal, está muy claro. Vivimos en un mundo de oyentes, en el que el lenguaje es la herramienta principal, y por ende, la lectura y la escritura. Puesto que los Sordos no recibimos la información bajo la vía auditiva, es fundamental dominar

ambos ámbitos para no estar atrasados respecto a la sociedad, para integrarnos, para trabajar, para el contacto con el resto de personas. Del mismo modo que los oyentes, debemos saber leer y escribir. Es un tema complicado, pero es muy importante».

Además, defiende el aprendizaje tanto de lengua catalana como de la lengua castellana pero considera que el catalán debe aprenderse primero debido a nuestra situación territorial. Además, reflexiona que aprender catalán en primer lugar, favorecerá el acceso al castellano puesto que, según ella, el catalán es una lengua más compleja:

«(...) Creo que es muy importante aprender ambos idiomas, para estudiar, para trabajar, para formarse, etc., aunque primero deberíamos enseñar lengua catalana y después, lengua castellana, ya que actualmente toda la educación se realiza en catalán. Además, en mi opinión, es más fácil la estructura sintáctica de la lengua castellana que la catalana. Por ello, primero estudiar lo más complicado, el catalán y después el alumno tendrá más facilidad para aprender castellano. Si, por el contrario, lo hacemos al revés, cuesta mucho más, porque la estructura es distinta. Es mi opinión».

Para la enseñanza de la lengua escrita, la MA considera que la lengua de signos debe ser la lengua vehicular de enseñanza aprendizaje pero, en ocasiones, puede utilizarse la lengua oral, como refuerzo para el aprendizaje. Marga explica que, a veces, utilizan el sistema bimodal con los niños Sordos para que aprendan y comprendan la estructura oracional de la lengua escrita.

En segundo lugar, Marga reflexiona la importancia del perfil docente de alumnado Sordo. Ella considera que la persona más adecuada es un maestro Sordo u oyente competente en lengua de signos catalana (LSC) que sepa adaptar los contenidos académicos curriculares a la estructura visual de las personas con carencia auditiva. En la educación de Sordos, tanto niños como adultos, la maestra cree que es fundamental hacer uso de diferentes técnicas, estrategias y recursos que ayuden a los alumnos a la comprensión de la lengua escrita. El uso de los colores, las nuevas tecnologías o las imágenes son elementos fundamentales en la instrucción con Sordos, puesto que les ayuda a captar, de manera visual, la temática impartida:

«MA: Durante todos estos años trabajando con niños Sordos, me he dado cuenta que un profesor debe utilizar diferentes estrategias para la docencia. Por ejemplo, en el caso de los oyentes, muchos profesores escriben diferentes explicaciones en la pizarra, a partir de frases largas, y éstas son suficientes para sus alumnos. En el caso de los Sordos, esto es diferente, ya que seguramente no lo entenderán. Yo, tanto con niños como con adultos, utilizo elementos más visuales, como por

ejemplo, los colores. (...) También la tecnología es una gran aliada para el docente, puesto que nos permite enseñar y mostrar dibujos o imágenes que aclaren el discurso».

Por último, la maestra Sorda considera que estas estrategias y recursos, puesto que son visuales, serán recordados más fácilmente por los alumnos Sordos:

«Las estrategias visuales también les sirve para trabajar en casa, porque después, gracias a esos colores o a esos dibujos, podrán recordar fácilmente lo que hemos trabajado».

4.4.2.2. LOS ALUMNOS SORDOS

A continuación expondremos los parámetros y características del alumnado. Esta información se ha obtenido de la encuesta inicial, el documento de conocimientos previos, de la información que han dado los alumnos a lo largo del curso y del *focus group* final que hicieron con la maestra Sorda. La encuesta inicial puede consultarse en el anexo VII a). El documento de conocimientos previos en el anexo VII b). El vídeo del *focus group* en el anexo IV del USB y la transcripción en el anexo VIII de este manuscrito.

Los estudiantes participantes de esta investigación son socios de la Llar de Persones Sordes de Badalona por lo que se matricularon al curso de forma voluntaria y gratuita.

El alumnado está compuesto por un total de cuatro adultos Sordos, entre 40 y 66 años de edad, usuarios de la lengua de signos catalana (LSC), sin discapacidades asociadas y con diferentes niveles de alfabetización tanto en catalán como en castellano. Son hijos de padres oyentes, instruidos bajo la metodología monolingüe oral castellana y tienen muchas dificultades con la lengua escrita. En general, los alumnos presentan parámetros y características similares aunque difirieren en algunos aspectos que deben tenerse en consideración. A continuación, en la Tabla 17, mostramos un cuadro descriptivo con la información más relevante.

TABLA 17. CUADRO DESCRIPTIVO ALUMNOS SORDOS

Nombre	FS	EA	MC	AM
Sexo	Hombre	Mujer	Mujer	Mujer
Fecha de nacimiento	27/03/1948	05/10/1973	14/09/1964	23/11/1959
Edad	66 años	41 años	50 años	55 años
Lugar de nacimiento	Barcelona	Girona	Barcelona	Jaén
Porcentaje de pérdida auditiva y tipo de pérdida	DAP preloc.	DAP preloc.	DAP preloc.	DAP preloc.
Edad de la pérdida auditiva	1 año	nacimiento	18 meses	2 meses
Ayuda técnica	No	No	No	No
Otras discapacidades	No	No	No	No
Antecedentes sordos	No	No	No	No
Educación recibida	Oral	Oral	Oral	Oral
Lengua familiar	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano
Sistema de comunicación	LSC	LSC	LSC	LSC y LSE
Profesión	Jubilado	Activa	Jubilado	Jubilado
Población de residencia	Badalona	Badalona	Cornellà de Llobregat	Barcelona
Asociación	Llar de Sords de Badalona	Llar de Sords de Badalona	Llar de Sords de Badalona	Llar de Sords de Badalona
Nivel inicial catalán (autopercepción)	Muy malo	Regular	Bueno	Malo

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de los alumnos.

En cuanto a la clasificación de la sordera, los cuatro alumnos son Sordos profundos bilaterales prelocutivos, sin ayudas técnicas, cuyas pérdidas auditivas se produjeron antes de los dos años de edad. Los cuatro nacieron y crecieron en el seno de una familia oyente, no signante, con los que se comunicaban en lengua oral y, en ocasiones, con algunos refuerzos naturales o mímicos.

Durante su escolarización, asistieron a colegios ordinarios o específicos de sordos con metodología oralista como la Escuela Municipal de Barcelona, una escuela pública y laica fundada en los años veinte y el Colegio de la Purísima, una escuela

de sordos privada y religiosa. Aunque informantes de otras investigaciones (Morales et al., 2002) afirman que la lengua de signos se utilizaba en ambas escuelas como lengua de comunicación entre los compañeros e incluso algunos signos eran empleados por los maestros, nuestros alumnos afirman que la tendencia de la época era el método de educación oralista y en las escuelas estaba prohibido el uso de la lengua de signos. Aun así, testifican que empleaban, a escondidas, la lengua de signos con sus compañeros Sordos e incluso, que aprendieron a signar en el mismo colegio. Cabe recordar que no será hasta el año 90 cuando se produzcan los cambios de política educativa y social que extienda la integración de alumnos con discapacidad auditiva en centros ordinarios y contemple modalidades bilingües, el uso de las lenguas de signos y la presencia de intérpretes en las aulas.

La prohibición del uso de la lengua de signos en el Colegio de la Purísima también es recogida por nuestros asesores Sordos (4.4.1.2). ES (49 años) afirma:

«Más adelante fui al Colegio de la Purísima hasta los 17 años. Allí, aunque la metodología educativa era oral, aprovechaba las horas de patio, o cuando se despistaba el profesor, para signar con mis compañeros sordos».

En esta línea, JT añade:

«En primer lugar, de los 4 a los 16 años asistí al colegio la Purísima en Barcelona. Aunque la formación era en lengua oral, signaba con mis compañeros sordos, aprovechando que el profesor no estaba, o no me veía».

Los cuatro fueron instruidos en la metodología oral para la producción y mejora del habla, exentos de la lengua de signos, de recursos visuales, de mediadores o intérpretes y de referentes Sordos. La lengua de instrucción se limitó a la lengua castellana.

«FS: *En mi caso, a partir de la lengua oral. Primero me enseñaron a vocalizar diferentes palabras y, más adelante, me enseñaron a escribir, poco a poco, aunque reconozco que no escribo bien*».

XXXXX

«MC: *En mi caso, aprendí a escribir a partir de la lectura labial, me fijaba mucho en la vocalización y en la expresión de mis profesores e intentaba plasmarlo en el papel*».

XXXXX

«AM: Yo tenía un profesor que se centraba en enseñarme tanto la lengua oral como la lengua escrita y, al mismo tiempo, tenía un logopeda para ayudarme a reforzar estos aspectos. De esta manera, intenté aprender poco a poco. Pero de esto hace ya muchísimos años».

Aunque todos los alumnos hacen uso diario de la lengua escrita¹¹⁵, para enviar mensajes instantáneos gratuitos vía móvil o, por ejemplo, para las redes sociales, presentan niveles muy dispares en la competencia lingüística tanto castellana como catalana. Seguramente se debe a que sus experiencias previas con la lengua escrita y sus conocimientos generales sobre el mundo, son muy diferentes.

Tras el periodo de escolarización ninguno de ellos ha tenido formación en lengua escrita catalana. Sin embargo, dos alumnas, MC y EA, han asistido a cursos de informática.

Los cuatro, aunque consideran que la lengua de signos es fundamental para las personas Sordas¹¹⁶ son conscientes de la importancia de la lengua escrita para el acceso a la comunicación, a la información y al conocimiento e incluso, como alternativa de comunicación:

«MA: (...) ¿Por qué es importante saber escribir?»

FS: *Ahora es más importante, pero antiguamente no.*

MA: *¿Y por qué? ¿Cómo te has dado cuenta de este cambio?*

FS: *Para tener información.*

MC: *Para aprender, para tener conocimiento, para la comunicación, para acceder a la información de forma completa...*

AM: (...) *Yo creo que es muy importante para la comunicación con los oyentes, ya que, puesto que no nos entienden, podemos comunicarnos a partir de la lengua escrita».*

Además, se percatan de la necesidad de la lengua catalana para desenvolverse en su día a día:

«MA: *¿Por qué pensáis que es importante aprender a escribir en lengua catalana?*

¹¹⁵ En el *focus group* FS afirma no escribir pero hace referencia a la escritura como tal, de bolígrafo y papel. En la encuesta inicial, informa que hace uso de Facebook, WhatsApp y el correo electrónico.

¹¹⁶ AM añade «*Es más importante saber lengua de signos*».

MC: *Porque estamos en Cataluña y es nuestra lengua.*

AM: *Porque vivimos en Cataluña.*

FS: *Porque muchas veces vamos a un bar o a un restaurante y la carta o el menú están en catalán y no sabemos qué pedir, porque no lo entendemos. Una persona que sabe catalán, rápidamente entenderá la carta y no presentará dificultades. Por ello, para entender qué pone, necesitamos aprender dicho idioma.*

EA: *Porque mi familia es catalana y es importante».*

XXXXX

FS: *Porque vivimos en Cataluña y, por ejemplo, cuando recibo alguna carta a casa, soy incapaz de leerla por problemas de comprensión y tengo que estar preguntando qué pone. Creo que es muy importante conocer el idioma y por eso me he matriculado.*

Incluso es uno de los motivos por los que FS se matriculó al curso:

«FS: Yo me apunté porque creo que el catalán es muy importante y yo lo necesito para el día a día».

Aun así, los cuatro presentan dificultades con la lengua escrita, en general y, con la lengua catalana, en particular¹¹⁷. Al inicio de curso, tres de ellos (FS, AM, EA) completaron el cuestionario inicial en lengua castellana y sólo una, MC lo rellenó en catalán. Además, en la prueba de nivel obtuvieron resultados desiguales. El nivel es sustancialmente diferente entre ellos: por un lado, FS, AM y EA tienen muchas dificultades con la lengua escrita en general y consideran su nivel lectoescritor catalán malo, por el contrario, MC tiene una mayor soltura y, aunque a lo largo del curso presentará algunas dificultades, ya tiene bases asentadas y considera su nivel bueno.

A continuación adjuntamos algunos ejemplos de textos escritos de los alumnos donde se reflejan algunos errores morfosintácticos, léxicos y semánticos. No ahondaremos en esta temática, puesto que son los mismos errores que presentan las personas Sordas y que han sido descritos en capítulos anteriores (véase 3.2.2. Aproximaciones teóricas a los estudios de escritura).

Como puede comprobarse en las imágenes adjuntas, FS, AM y EA tienen un bajo nivel de competencia escrita en general, teniendo en cuenta su edad, puesto que

¹¹⁷ Cabe destacar que, aunque en el *focus group* MC afirma «escribir bien», a lo largo del curso muestra muchas dificultades.

utilizan frases muy cortas y simples, con errores sintácticos, en las que el bagaje lingüístico es escaso: predominan los verbos y los nombres; en consecuencia, hay ausencia de determinantes, pronombres, adjetivos, adverbios y preposiciones. Además, no hacen uso, o hacen un uso incorrecto de los tiempos verbales y se observan errores de puntuación, de acentuación y alteración del orden canónico de las letras.

b) Penses que és important aprendre a llegir i escriure? Per què?

- CASTELLANO .
→ APRENDIÀ - CBLACAN

Imagen 11. Texto de FS

f) Espai d'expressió lliure

CATBLDN
Yo ~~quiero~~ ~~de~~ auder, CINE.

Imagen 12. Texto de EA

c) Quines dificultats tens en el moment d'escriure? (Exemple: Sintaxis, adverbis, temps verbal, etc.)

PABABCA NADA

Imagen 13. Texto de FS

f) Espai d'expressió lliure

anotando

Imagen 14. Texto de AM

De los tres, sólo FS intentó escribir el espacio de libre expresión en catalán, anotando las fórmulas de saludo más habituales:

f) Espai d'expressió lliure

HOLA BONA DIA ADEU

Imagen 15. Texto de FS

Cabe anotar que EA, en su formulario escribe una frase en catalán pero creemos que se trata de una copia del enunciado, por lo tanto, no lo consideramos significativo.

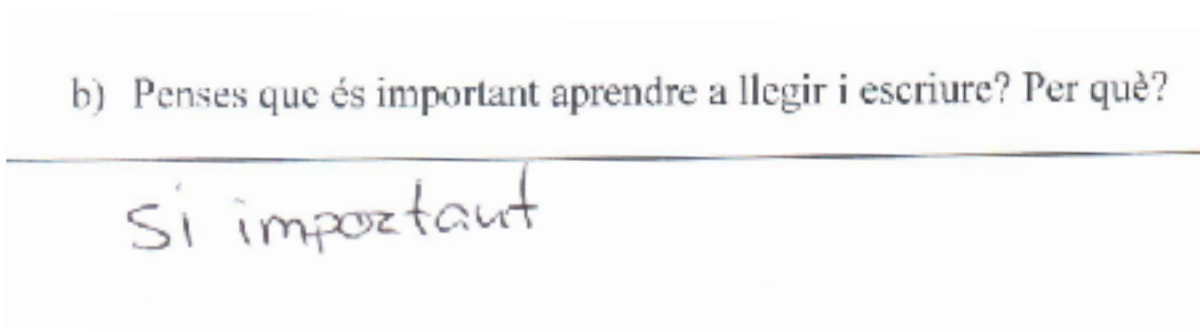


Imagen 16. Texto de EA

Destacar, las dificultades en la comprensión lectora. Aunque el formulario se cumplimentó con nuestra ayuda (véase la transcripción de la actividad, anexo x), algunas respuestas no corresponden a la pregunta:

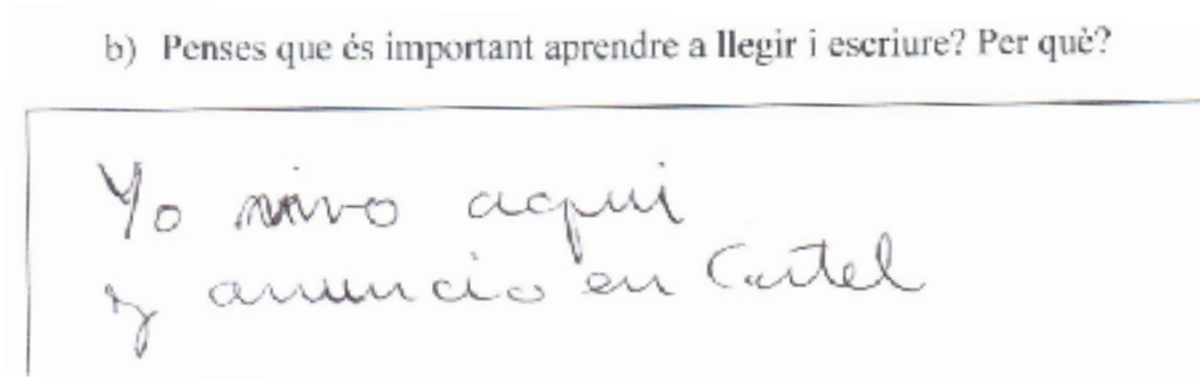


Imagen 17. Texto de AM

En cuanto a la prueba de conocimientos previos (anexo VII b.)¹¹⁸, los tres alumnos obtuvieron diferentes resultados: de las catorce palabras FS propuestas por MA respondió seis, cinco de ellas correctas («nom», «cognom», «novembre», «deu»,

¹¹⁸ La prueba de nivel propuesta por la maestra Sorda consistía en traducir un total de catorce palabras del castellano al catalán. El vocabulario escogido fue: nombre, enero, apellidos, noviembre, fecha, carta, reclamación, formado, estimado, felicitación, escribir, diez, recibir y treinta.

«trenta»); AM rellenó doce, cinco de ellas correctas («nom», «cognoms», «carta», «format», «deu») y EA completó siete, una correcta («deu»).

En cuanto a MC, es la única alumna que escribe la encuesta inicial en catalán. Aunque también presenta algunos errores, muestra un mayor bagaje lingüístico frente a sus compañeros. Adjuntamos algunos ejemplos escritos:

b) Penses que és important aprendre a llegir i escriure? Per què?

ES MOLT IMPORTANT PER APRENDRE PERAQUE NOSALTRES VIURE EN CATALUNYA.

e) Quines dificultats tens en el moment d'escriure? (Exemple: Sintaxis, adverbis, temps verbal, etc.)

DEPEND DE LA SITUACIÓ

Imagen 18. Texto de MC

Sin embargo, llama la atención la falta de comprensión lectora:

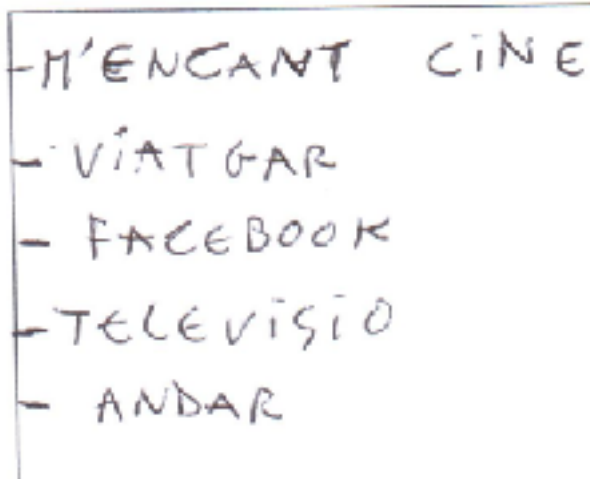
d) Fas servir la llengua escrita en diferents mitjans per comunicar-te? Amb quina freqüència? (Exemples: Facebook, Twitter, Whatsapp, correu electrònic, correspondència, etc.)

MÉS CASTELLA PERAQUE ENTEN MILLOR,

Imagen 19. Texto de MC

Y el espacio de libre expresión:

f) Espai d'expressió lliure



M'ENCANT CINE
- VIATGAR
- FACEBOOK
- TELEVISIÓ
- ANDAR

Imagen 20. Texto de MC

De manera que, aunque presenta un nivel superior a sus compañeros, observamos que tiene dificultades iniciales con la lengua escrita. A lo largo del curso, podremos corroborar esta primera impresión (véase capítulo x).

En cuanto a la prueba de nivel, MC rellena todo el ejercicio y sólo presenta dos errores por semejanza lingüística («felicitat» y «rebuda»).

A este propósito la maestra Sorda opina en su entrevista (anexo IV y anexo III del USB):

«NA: Cuando comenzó el curso sólo una persona había tenido contacto con la lengua escrita catalana, ¿verdad?

MA: Sí, aunque creo que tenía un nivel muy básico, ya que, aunque al comenzar el curso completó bien la hoja de nivel de vocabulario básico, a medida que han pasado las sesiones ha tenido la misma dificultad que sus compañeros. Seguramente el ejercicio de vocabulario inicial le sonaba y pudo completarlo rápidamente, pero con el tiempo, me he dado cuenta que le costaba más».

4.4.3. TEMPORALIZACIÓN

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

4.4.4. INSTRUMENTOS Y MATERIALES

Los instrumentos utilizados en este trabajo son de diferente índole, teniendo en cuenta las diversas fases de la investigación:

a) Cuestionarios, entrevistas, encuestas y *focus group*

En primer lugar, basándonos el marco teórico fundamentado anteriormente, preparamos un cuestionario de preguntas pautadas relevantes en torno a la escritura de este colectivo. Contando con la pauta previa, realizamos siete entrevistas semi-estructuradas signadas, en LSC, a siete adultos Sordos, usuarios de la lengua de signos catalana (LSC) con el objetivo de explorar sus experiencias, intereses y necesidades en torno al tema de alfabetización en catalán. Estas entrevistas fueron traducidas y transcritas para estudiar las peticiones y propuestas sobre sus preferencias para la realización del curso de lengua escrita catalana. Las transcripciones de las mismas se recogen en el anexo III de este documento y en el anexo II del USB.

En segundo lugar, planteamos otro cuestionario de preguntas pautadas para entrevistar a la maestra Sorda y obtener información relevante que nos permitió conocer su experiencia como persona Sorda, como educadora en alfabetización y sobre el proceso seguido por los alumnos durante el desarrollo de las sesiones (anexo IV y anexo III del USB).

En tercer lugar, diseñamos una encuesta para conocer y explorar los conocimientos previos en torno a la lengua escrita catalana así como su competencia en la misma (anexo VII a.). Por su parte, MA elaboró un documento de conocimientos previos para evaluar el nivel de los alumnos (anexo VII b.). El material empleado por la

docente en el aula durante las sesiones fue seleccionado y elaborado por ella misma a partir de sus observaciones y de los propios recursos que disponía (anexo V del USB).

Al finalizar el curso, organizamos un *focus group* con la maestra y los alumnos Sordos para conocer sus impresiones y sus propuestas de futuro (anexo VIII y anexo IV del USB).

b) Documentos

En cuarto lugar, se redactó un convenio de colaboración y un documento de compromiso entre la Universidad de Barcelona y la Llar de Persones Sordes de Badalona (anexo V). Además, se firmó un subcontrato remunerado entre la Fundació Bosch i Gimpera y Marga Cirera. Por último, se elaboró un documento de autorización de grabación y uso de imagen de las sesiones de clase para que fuera firmado por todos los participantes (anexo VI).

c) Registro fílmico y fotográfico

En quinto lugar, tanto las entrevistas, como el *focus group* y las sesiones de los cursos han sido filmadas con dos cámaras de vídeo JVC HDD Everio. Además, se realizaron múltiples fotografías para evidenciar o fijar aquellos aspectos y detalles que la cámara de vídeo no conseguiría captar. Destacar que las libretas con los apuntes de los alumnos también fueron fotografiadas (anexo VI del USB). Las fotografías fueron tomadas con la cámara SAMSUNG EX1 y con IPHONE 4 (anexo IV del USB).

c) Notas de campo

Durante el transcurso de las sesiones de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita catalana, de forma paralela a la grabación y a las fotografías, se registraron *in situ* notas de campo con el objetivo de registrar eventos de interés sobre la conducta de los participantes y realizar un anecdotario, para el proceso de transcripción. Estas observaciones resultaron de gran valía, pues nos permitieron facilitar el proceso de la traducción y transcripción de las sesiones ayudándonos a matizar aspectos, elementos y hechos acontecidos que no fueron captados por las filmaciones o que podían suscitar duda durante su visionado. Las notas de campo

no están anexas ya que se han incluido en las transcripciones realizadas y así evitamos repetir información.

d) Ejercicios realizados por los alumnos

En sexto lugar, se han fotocopiado todos los ejercicios realizados por los alumnos con una fotocopidora multifunción analógica EPSON para tener copia de los documentos (anexo V del USB).

e) Certificados

Al finalizar el curso de lengua escrita catalana, se elaboraron los certificados de participación firmados y sellados tanto por los responsables de la creación del curso como por la Llar de Sords de Badalona (anexo VII del USB).

d) Vaciado y análisis

Por último, se visualizaron todos los vídeos con el programa VLC media player y a partir de las observaciones, el vaciado y el anecdotario se procedió a la traducción y transcripción de las sesiones (anexo VIII). El documento se analizó con programa informático cualitativo *QDA Miner Lite4*, que explicaremos en el capítulo V.

4.4.5. PROCEDIMIENTO

4.4.5.1. RECOGIDA DE DATOS

En el desarrollo de nuestra investigación se distinguen en cinco fases.

Primera fase: rastreo bibliográfico

Durante toda la investigación se realizó de forma permanente una búsqueda bibliográfica que nos permitió enmarcar nuestro trabajo de investigación y contrastar nuestras aportaciones.

Segunda fase: creación del curso de lengua escrita

Tras la fundamentación teórica en torno al tema y la comprobación de la inexistencia de cursos actuales, realizamos diferentes entrevistas a siete asesores Sordos para conocer sus experiencias y necesidades. Posteriormente, nos pusimos en contacto

con el presidente de Llar de Persones Sordes de Badalona, el Sr. Pedro Jara Blasco, y la maestra Marga Cirera Molera (MA) para la planificación del curso y la toma de decisiones. Una vez aprobado y firmado el convenio de colaboración con la asociación y el contrato remunerado con la docente, se llevó a cabo la difusión pertinente del curso para la voluntaria participación de los alumnos. Confirmada la inscripción, en la primera sesión solicitamos la autorización de grabación y expresamos de antemano nuestro agradecimiento. A partir de un documento de conocimientos previos, se recogieron datos personales de los alumnos como la edad, el grado de pérdida auditiva, el contexto familiar y sus experiencias entorno a la lengua escrita. MA hizo la pasación de una prueba redactada para comprobar el nivel inicial de lengua catalana.

Tercera fase: Entrevista de la maestra Sorda

Durante el desarrollo del curso de enseñanza-aprendizaje de lengua escrita catalana, realizamos una entrevista semi-estructurada en lengua de signos catalana a MA para conocer su experiencia como Sorda y su opinión sobre el desarrollo de las sesiones y el aprendizaje de los alumnos.

Cuarta fase: Registro de las sesiones

A lo largo del año académico 2013-2014 se ha impartido un curso de lengua escrita catalana, de 13 sesiones, un total de 30 horas de docencia. Con el previo acuerdo de la maestra y los alumnos, se han filmado en vídeo 28 horas¹¹⁹ con dos cámaras de grabación. Durante la primera mitad del curso una de las cámaras se focalizaba en la maestra Sorda para registrar su conducta y, la otra cámara grababa los comportamientos de los alumnos. Durante la segunda mitad del curso, por falta de acceso a la segunda cámara, se situó una cámara en el lateral medio del aula para que captara las interacciones tanto de la maestra como de los alumnos. Cabe comentar que la investigadora, en ambas situaciones, se sentó a un lado del aula para evitar interferir en el desarrollo de las sesiones. A continuación mostramos unas fotografías de la situación de clase:

¹¹⁹ La séptima sesión del día 19/05/2014 no pudo grabarse por problemas técnicos.



Imagen 21. Registro de las sesiones

Presentamos también una tabla en la que mostramos la distribución de las sesiones a lo largo del curso, así como la grabación de la misma (Tabla 18).

TABLA 18. Distribución de las sesiones y horas de docencia

DESCRIPCIÓN	FECHA	HORARIO	TOTAL HORAS	GRABACIÓN
PRIMERA SESIÓN	28/04/2014	18:00 - 20:00	2	✓
SEGUNDA SESIÓN	30/04/2014	18:00 - 20:00	2	✓
TERCERA SESIÓN	05/05/2014	18:00 - 20:00	2	✓
CUARTA SESIÓN	08/05/2014	18:00 - 20:00	2	✓
QUINTA SESIÓN	12/05/2014	18:00 - 20:00	2	✓
SEXTA SESIÓN	14/05/2014	18:00 - 20:00	2	✓
SÉPTIMA SESIÓN	19/05/2014	18:00 - 20:00	2	✗
OCTAVA SESIÓN	21/05/2014	18:00 - 20:00	2	✓
NOVENA SESIÓN	20/05/2014	18:00 - 21:00	3	✓
DÉCIMA SESIÓN	28/05/2014	17:30 - 20:30	3	✓
UNDÉCIMA SESIÓN	02/06/2014	17:30 - 20:30	3	✓
DUODÉCIMA SESIÓN	04/06/2014	17:30 - 20:30	3	✓
DECIMOTERCERA SESIÓN	11/06/2014	17:30 - 20:30	2	✓
Total horas de docencia curso 2013-2014			30	Total horas de grabación: 28

Quinta fase: *Focus group* y *feedback*

Al finalizar el curso de enseñanza-aprendizaje de lengua escrita catalana, se organizó un *focus group* con la maestra Sorda y los alumnos Sordos para conocer sus opiniones e impresiones en torno a la lengua escrita, el desarrollo de las clases y propuestas de futuro. Al finalizar el curso también nos reunimos con el presidente de la asociación, el Sr. Pedro Jara Blasco y con la maestra Sorda, para obtener un *feedback*, sus comentarios y propuestas de mejora para un curso futuro.

Sexta fase: Traducción y transcripción de las sesiones

Tras los registros observacionales se visualizaron detenidamente las filmaciones de todas las sesiones y, junto con las notas de campo, se procedió a la traducción y la transcripción de las mismas (anexo VIII). En los siguientes apartados detallaremos este proceso.

Séptima fase: Análisis de los resultados

Iniciamos el proceso de elaboración de las categorías de análisis a partir del sistema de categorías de Pertusa (2002), adaptadas a las necesidades de nuestra investigación (véase 5.2 y 5.3.). El documento se analizó con el programa informático *QDA Miner Lite4* (véase 5.4.).

4.4.5.2. ¿TRANSCRIPCIÓN, GLOSA, INTERPRETACIÓN O TRADUCCIÓN?

La transcripción es un proceso ineludible en la investigación cualitativa del análisis del lenguaje. En las lenguas orales, la transcripción supone la representación sistemática de una forma oral mediante signos escritos. Pueden ser literales, naturales o fonéticas, dependiendo del objeto de estudio y la función para qué se requiera. En las transcripciones de lenguas orales, el investigador no interviene, sino que realiza, desde una perspectiva distante y objetiva, una cuidada copia mecanografiada, inteligible para sus lectores. Una vez finalizada la transcripción, se analizan los datos, para la posterior interpretación de los mismos.

En el paradigma de nuestra investigación, la transcripción *per se* no es viable, debido a la naturalidad visuo-gestual-espacial de las lenguas de signos y su carácter ágrafo. A diferencia de las transcripciones de las lenguas orales, en las lenguas de signos, debemos hacer un punto de reflexión y establecer, brevemente, unos parámetros diferenciales entre transcripción, traducción e interpretación.

En las lenguas de signos, transcribir es glosar, es decir, plasmar de forma escrita un signo o una secuencia signada con palabras en un idioma oral. Las glosas representan los signos y su orden reproducen la esencia y la estructura de la lengua de origen, omitiendo así, la información gramatical de la lengua meta. Las glosas son, por lo tanto, un mecanismo de notación que permite transpolar los contenidos

de la lengua de signos a la escritura, respetando las características lingüísticas de la primera. Glosar no significa traducir puesto que, aunque en las glosas se intenta reproducir el significado de un signo o una secuencia signada, no hay intención de convertir el mensaje a otra lengua. Las glosas nos permiten identificar los componentes manuales y no manuales de las lenguas de signos pero no nos da acceso al significado del texto. Sin la traducción, no es posible la comprensión lectora. A continuación adjuntamos un ejemplo en glosa (Fernández-Viader, Barea & Barella, 2013):

Ejemplo de glosa de una frase en LSC: _____q

INTERESSANT! JO VOLER PARTICIPAR. ADREÇA/CARRER PODER 2P-DONAR-1P

Traducción lengua oral:

¡Oh! ¡Interesante! Yo quiero participar. ¿Puedes darme la dirección? (p.68)

La traducción en lengua de signos supone la interpretación del texto sobre el que se trabaja, más acorde con la estructura mental subyacente al lenguaje de signos. La traducción es, por lo tanto, la acción de manifestar en una lengua un mensaje que se ha expresado anteriormente en otra. En general, los términos traducción e interpretación se utilizan como sinónimos pero, si atendemos al punto de vista teórico, observamos las diferencias entre ambos. Como afirma González Montesino (2011):

«(...) la modalidad de los textos usados en ambas tareas es la principal diferencia. Así, la traducción es entendida como la conversión de un texto escrito con otro texto escrito, mientras que con la interpretación se transforma un mensaje oral en otro mensaje oral. No obstante, las diferencias más determinantes son consecuencias de la anterior, ya que el traductor va a poder realizar una serie de acciones durante su labor que el intérprete está completamente imposibilitado. Debido a que el traductor trabaja con textos completos y definitivos va a tener acceso a la totalidad del contenido desde el principio, permitiéndole analizar en profundidad el contenido que el autor quiere transmitir y buscando las equivalencias más adecuadas a la lengua final, utilizando, para ello diferentes recursos (...) El traductor tiene todo el tiempo que quiera para poder realizar su labor, con excepción a los plazos de entrega a los que se ve forzado, frente a la inmediatez del trabajo del intérprete que trabaja con textos transitorios (...) Sin embargo, el traductor no puede disfrutar de la ayuda que implica estar presente en la situación de comunicación a la hora de desarrollar su trabajo. El intérprete, al tener por "obligación" que estar presente en el mismo lugar en el que se encuentran los participantes de la situación comunicativa, puede

aprovechar mucha información contextual para poder comprender la totalidad de las ideas e intenciones que el emisor transmite» (p.16).

La divergencia entre traducción e interpretación en las lenguas orales radica en el elemento de inmediatez y modalidad. Dos definiciones que no crean controversia ni confusión, ya que, atendiendo a las diferencias ya explicadas, se tratará o bien de un servicio de interpretación o bien, de traducción.

La Ley 27/2007 define al intérprete de lengua de signos (ILS) como un «profesional que interpreta y traduce la información de la lengua de signos a la lengua oral y escrita y viceversa con el fin de asegurar la comunicación de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, que sean usuarias de esta lengua, y en su entorno social». Según el investigador gallego, los ILS realizan un doble acto comunicativo puesto que asumen «el rol de receptor del mensaje de la lengua de partida para convertirse en el emisor de dicho mensaje en la lengua final». De este modo, el trabajo del intérprete de lengua de signos es más complejo y excepcional puesto que debe realizar una «actividad de naturaleza intertextual» y «un acto intercultural» para convertir su interpretación en un «acto creativo», transmitiendo el mensaje original a su equivalente, atendiendo, siempre, al código ético de la profesión. Así, un traductor/intérprete de lengua de signos, no sólo es capaz de adaptar la lengua oral a la lengua de signos, y a la inversa, sino también la lengua de signos a un texto escrito y viceversa. Esta situación comunicativa en la que el profesional debe plasmar por escrito lo que una persona sorda signa, según De los Santos & Lara (2004) es un «caso especial de interpretación», aunque, según González Montesino (2011) se trata de una traducción, debido a la inmediatez del acto.

En nuestra situación comunicativa, todas las sesiones del curso de enseñanza aprendizaje, han sido registradas por dos cámaras de vídeo. Para poder trabajar, categorizar y analizar las grabaciones, se tomó la determinación de traducir las intervenciones tanto del alumnado como de la maestra, para una posterior comprensión lectora e interpretación de los datos. Decidimos utilizar el término *traducir* y no *interpretar* puesto que la adaptación no ha sido de manera inmediata, sino que hemos tenido tiempo de consulta y corrección, para crear una versión fiel a la original, pero adecuada y apta a la lengua meta.

De este modo, definimos nuestra transcripción como una traducción directa de la lengua signos catalana (LSC) a la lengua oral escrita, no simultánea, en la que los investigadores hemos transmitido el mensaje expresado, manteniendo la fidelidad de su contenido y teniendo en cuenta los aspectos culturales de los usuarios/as, participantes de la investigación.

4.4.5.3. ÉTICA DE LA TRADUCCIÓN

Siguiendo el código ético que caracteriza a los intérpretes (véase anexo II) y con el fin de llevar a cabo una investigación leal y verídica, hemos elaborado una traducción objetiva y neutra cuya finalidad ha sido pasar el mensaje provisto de la lengua original a la lengua meta y, por lo tanto, de la lengua de signos a la lengua escrita.

4.4.5.4. EL PROCESO DE LA TRADUCCIÓN

Una vez registrados todos los datos, iniciamos la fase de transcripción/traducción de los mismos. Resaltar que las investigadoras han actuado como observadoras participantes pasivas de todas las sesiones de E/A de la LE y han sido las únicas responsables de realizar la traducción/transcripción de todas las sesiones. Puesto que no existe un sistema homogéneo de reglas fundamentales de transcripción, hemos elaborado un protocolo a partir de algunas recomendaciones de Cruz & Revuelta (2005), adaptadas y ampliadas a las necesidades de nuestra investigación.

Siguiendo Strauss (1987), queremos anotar que no se ha transcrito todas las sesiones íntegras, sino que se ha seleccionado y traducido el material necesario, relevante para la investigación.

En primer lugar, cada sesión va precedida de información sobre la fecha, el lugar, la duración y los participantes.

Ejemplo 1:

CUARTA SESIÓN

Fecha: 7 de mayo del 2014.

Duración: 2 horas (18:00h a 20.00h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.

- **Alumnos:** FS, EA, AM, MC.

- **Otros participantes:** NA (investigadora).

En segundo lugar, las intervenciones de los participantes ocupan párrafos distintos. Todos los comentarios se encabezan con el nombre identificativo que son abreviaciones para preservar el anonimato de los usuarios y mantener la confidencialidad de los mismos. Para facilitar la lectura, y debido a la longitud de las sesiones, los nombres se destacan en negrita. El código MA hace referencia a las interacciones producidas por la maestra; los códigos MC, AM, EA y FS a los alumnos. Si, en alguna de las sesiones, aparece ocasionalmente alguna otra persona que participe en la actividad, se sigue el mismo patrón de denominación (NA para la investigadora, PE para nombrar al presidente de la Asociación, entre otros).

Ejemplo 2:

MA: *Tener* (tapa de nuevo "con" y mira a los alumnos).

EA: *¡Ah, vale vale! contener.*

En tercer lugar, aunque hay autores (Jeferson, 1984; Potter, 1996; Muñoz, 2004; Sánchez & Revuelta, 2005) que recomiendan no incluir códigos de formato, debido a las características de la investigación, las manifestaciones, las declaraciones y los enunciados de los participantes se escriben en letra cursiva. Por el contrario, las palabras, acciones y aclaraciones que la traductora/transcriptora introduce en el texto, se distinguen mediante paréntesis y letra redonda o normal. Hemos decidido introducir esta diferenciación para facilitar nuestro proceso de análisis.

Ejemplo 3:

MA: (La maestra realiza la dactilología en el espacio neutro pero signa la «o» más arriba e indica la dirección del acento hacia la izquierda) *"arròs"*.

En cuarto lugar, en las anotaciones de la traductora/transcriptora, se destaca en mayúsculas y de forma literal las letras, palabras, frases o fragmentos que escriben los participantes.

Ejemplo 4:

MA: (Escribe en la pizarra CENTRALITZAT en color azul) *centrado, es muy importante que, cuando escribimos el encabezado de la carta respetemos los márgenes tanto a la derecha como a la izquierda y escribamos en el centro*

Ejemplo 5:

MA: *EA, te toca* (EA sale a la pizarra y escribe en color azul: LA BOTIFARRA, LA POLLASTRE, LA MAQUINTA, EL IGURT)

Asimismo, se destaca en comillas inglesas (" ") las letras, palabras, frases o fragmentos que señalan o tapan los participantes.

Ejemplo 6:

MA: *¿Masculino? no, fijos* (escribe en la pizarra en color verde EL/ELS, LA/LES; señala "el") *éste es uno* (señala "els") *éste muchos* (señala "la") *una* (señala "les") *muchas, pero* (señala "el/els") *esto es masculino* (señala "la/les") *y esto es femenino.*

En quinto lugar, en las anotaciones del transcriptor y en los enunciados de los participantes, se acentúa en comillas angulares, también llamadas latinas o españolas («») para:

a) Comentar un término desde el punto de vista lingüístico o para enmarcar significados (ver ejemplo 3).

b) Citar el título de un tema, de un capítulo, o de una publicación. Para no crear confusión y facilitar la lectura, también se utilizarán para los títulos de los libros.

Ejemplo 7:

MA: (...) *Antes de finalizar, repartiré otra ficha para trabajar en casa* (MA reparte a cada alumno una ficha de «la familia». Coge la suya y la muestra a los alumnos) *en esta actividad debemos trabajar las relaciones familiares.*

En sexto lugar, en los enunciados de los participantes, se marca en comillas inglesas (" ") los préstamos lingüísticos, como la dactilología.

Ejemplo 8:

FS: *Chocolate (dactilología) "txocolata" o algo así ¿verdad?*

En séptimo lugar, se destaca entre corchetes ([]) las intervenciones orales, no signadas de los participantes.

Ejemplo 9:

MC: *Yo he escrito [galets] porque en la foto lo parecían.*

En octavo lugar, se señala con un asterisco (*) las palabras o frases que los interlocutores utilizan en castellano, tanto en lengua oral como en lengua de signos.

Ejemplo 10:

EA: *¡*Reir!*

Por último, debido a la divergencia gramatical entre la lengua oral y la lengua de signos, así como la complejidad de la segunda, se señala entre corchetes redondos ({ }) las traducciones literales.

Ejemplo 11:

MA: *Él tiene algo, ella tiene, una carta contiene, quiere decir que dentro de ésta podemos encontrar muchas cosas. Es diferente, por ello decimos contener. (Sigue la lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo, se detiene en "sempre" y mira a los alumnos).*

EA: *{Siempre1}* (trad. literal: para siempre).

AM: *{Siempre2}* (trad. literal: como siempre).

MC: *{Siempre1}* (trad. literal: para siempre).

EA: *{Siempre3}* (trad. literal: siempre).

AM: *{Siempre3}* (trad. literal: siempre).

MC: *Todas hemos signado diferente... yo he dicho {siempre1}* (trad. literal: para siempre).

MA: *{Siempre3}* (trad. literal: siempre) *pero si signo {siempre1}* (trad. literal: para siempre) *¿qué quiere decir? ¿qué diferencia hay?*

4.5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Tras la revisión de los fundamentos teóricos en la primera parte de la investigación, en el capítulo de metodología hemos abordado la información empírica de nuestro estudio: hemos presentado los objetivos generales y específicos, las hipótesis y preguntas de investigación, el método y los participantes. Recordar que el interés principal de nuestro trabajo es observar y analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza la maestra Sorda en las interacciones didácticas de lengua escrita catalana con adultos Sordos. Para ello, y tras constatar que en la actualidad no se ofrecen cursos específicos, decidimos crear, de forma pionera un curso de 30 horas de LE catalana para adultos Sordos en la Llar de Sords de Badalona (Barcelona). Resaltamos la importancia de este aspecto puesto que aporta valor al estudio. Tras el transcurso de las sesiones y bajo una metodología observacional participante pasiva, se ha llevado a cabo la visualización detenida de todos los vídeos y, junto con las notas de campo, se ha procedido a la traducción y transcripción de las sesiones.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVO

Si les he contado de todos estos detalles sobre el asteroide B 612 y hasta les he confiado su número, es por consideración a las personas mayores. A los mayores les gustan las cifras. Cuando se les habla de un nuevo amigo, jamás preguntan sobre lo esencial del mismo. Nunca se les ocurre preguntar: "¿Qué tono tiene su voz? ¿Qué juegos prefiere? ¿Le gusta coleccionar mariposas?". Pero en cambio preguntan: "¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?". Solamente con estos detalles creen conocerle. Si les decimos a las personas mayores: "He visto una casa preciosa de ladrillo rosa, con geranios en las ventanas y palomas en el tejado", jamás llegarán a imaginarse cómo es esa casa. Es preciso decirles: "He visto una casa que vale cien mil pesos". Entonces exclaman entusiasmados: "¡Oh, qué preciosa es!".

De tal manera, si les decimos: "La prueba de que el principito ha existido está en que era un muchachito encantador, que reía y quería un cordero. Querer un cordero es prueba de que se existe", las personas mayores se encogerán de hombros y nos dirán que somos unos niños. Pero si les decimos: "el planeta de donde venía el principito era el asteroide B 612", quedarán convencidas y no se preocuparán de hacer más preguntas. Son así. No hay por qué guardarles rencor. Los niños deben ser muy indulgentes con las personas mayores.

Pero nosotros, que sabemos comprender la vida, nos burlamos tranquilamente de los números. A mí me habría gustado más comenzar esta historia a la manera de los cuentos de hadas. Me habría gustado decir:

"Era una vez un principito que habitaba un planeta apenas más grande que él y que tenía necesidad de un amigo..." Para aquellos que comprenden la vida, esto hubiera parecido más real.

Antoine de Saint-Exupéry, 2001, capítulo IV.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVO

5.1. Introducción

5.2. Análisis de los datos

5.3. Categorías de análisis

5.3.1. Fase inicial de categorización

5.3.2. Fase intermedia de categorización

5.3.3. Fase final de categorización

5.4. Programa de análisis cualitativo

5.5. Síntesis del capítulo

5.1. INTRODUCCIÓN

Ya expusimos en el capítulo anterior que nuestros datos se recogen a partir de las filmaciones de las sesiones de E/A de la lengua escrita catalana y de las observaciones que se anotaron, en forma de anecdotario, en las notas de campo. A partir de los registros observacionales así como de la visualización detenida de todas las sesiones, se procedió a la traducción y transcripción de las mismas, bajo el procedimiento ya detallado (4.4.5.4.). Este documento nos permite hacer un recorrido por toda la sesión y ser partícipes de todos los segmentos interactivos que acontecieron. La elaboración de estos registros nos ha permitido elaborar, a partir del sistema propuesto por Pertusa (2002), unas categorías de análisis para el posterior estudio de las estrategias más empleadas por la maestra Sorda con sus alumnos en el aula. En el quinto capítulo expondremos las categorías de análisis estudiadas a partir de tres fases diferenciadas: la fase inicial, la fase intermedia y la fase final. Hemos creído relevante mostrar la trayectoria que han sufrido estas categorías, puesto que podrían ser interesantes para futuros estudios que analicen situaciones de E/A de la lengua escrita con alumnos Sordos. Concluiremos este apartado con la explicación del programa de análisis cualitativo empleado.

5.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS: UNIDADES DE ANÁLISIS

Tras los registros observacionales del curso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita catalana, se han visualizado detenidamente todas las sesiones para realizar el vaciado y la traducción de cada una de ellas. Siguiendo las pautas de Ryan & Bernard (2003), en primer lugar, se ha realizado un muestreo, identificando un corpus de textos y seleccionando las unidades de análisis. En segundo lugar, se ha determinado los temas para la construcción de un sistema de códigos, buscando patrones significativos basados en el sistema de categorías de Pertusa (2002). Siguiendo la pauta de Miles & Huberman (1994) nuestro método de codificación se define a partir de un método deductivo con una lista inicial de códigos previos (Pertusa, 2002) aunque, debido a la especificidad de la investigación, para poder

revisar, adaptar y completar la codificación inicial a los intereses de nuestro proyecto, el método deductivo se ha combinado con técnicas de investigación inductivas, que permiten a las investigadoras tratar de descubrir las irregularidades que observan a partir de la descripción de los datos.

Por último, durante el análisis de los datos, también se han utilizado códigos *in vivo* (Miles & Huberman, 1994), códigos nuevos que han aparecido durante la codificación.

5.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

El proceso de elaboración del sistema de categorías que presentamos es el resultado de recurrentes variaciones que han ido experimentado a lo largo de todo el proceso de investigación. Durante nuestro estudio, hemos ido incorporando de forma progresiva nuevas categorías de análisis, hemos modificado algunas de ellas y, eliminamos otras que, durante o al final del proceso, consideramos no significativas. A continuación presentamos las categorías de análisis en las tres fases más diferenciadas: fase inicial de categorización, fase intermedia y fase final. Queremos dejar constancia de nuestro proceso pues consideramos que aunque algunas categorías han sido desestimadas en nuestro estudio por no ser evidenciales, pueden ser útiles en otras situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Cabe resaltar que las nomenclaturas utilizadas en la categorización son propias.

5.3.1. FASE INICIAL DE CATEGORIZACIÓN

Durante la fase inicial de nuestra categorización planteamos nuestras primeras categorías a partir del sistema creado por Pertusa (2002) adaptado a las necesidades de nuestra investigación. La ubicación física y organización en el aula tanto de la maestra Sorda como de los alumnos Sordos; la modalidad comunicativa empleada por todos los participantes; las tareas que se desarrollarían durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita catalana; los recursos metalingüísticos utilizados por la MS; los turnos y tipos de preguntas; los recursos

de soporte contextual y el feedback constituían el foco de nuestro interés. A continuación presentamos nuestras categorías iniciales:

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

En el contexto de educación a alumnos Sordos, la ubicación física y la organización del aula se consideran estrategias propias y específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues brindan a los estudiantes una situación adecuada a sus necesidades que favorecerá su andamiaje en los contenidos curriculares.

A.1. Maestra.

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

[UMP] De pie, en el aula: durante la explicación teórica, la maestra Sorda se sitúa de pie, en el campo visual de los alumnos Sordos.

A.2. Alumnos.

Situación de los estudiantes Sordos en el aula durante el transcurso de las sesiones.

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

[UAP] De pie, en el aula: los alumnos Sordos se levantan para realizar diferentes actividades grupales o individuales.

B. MODALIDAD COMUNICATIVA

Hace referencia a las modalidades comunicativas que emplea la maestra y los alumnos Sordos en el aula durante las sesiones de enseñanza-aprendizaje de lengua escrita catalana. Aunque en la educación de los niños Sordos normalmente esta modalidad está relacionada con la opción lingüística del centro, en nuestro caso, viene predeterminada por la lengua de comunicación entre las personas Sordas. En nuestro estudio, partimos de la convicción que la lengua vehicular de comunicación y de enseñanza es la LSC, sin embargo, consideramos otras formas

de comunicación, como estrategias o ajustes que realiza la maestra Sorda para favorecer la comprensión por parte de sus alumnos Sordos.

B.1. Maestra.

Modalidad comunicativa empleada por la docente Sorda durante el transcurso de las sesiones.

[CLS] Lengua de signos catalana: la maestra Sorda utiliza la lengua de signos catalana (LSC) como lengua de comunicación vehicular. La LSC se considera la lengua propia de la Comunidad Sorda catalana, que posee una estructura y propiedades gramaticales propias y que la diferencian de otras lenguas de signos, como la lengua de signos española (LSE).

[CO] Lengua oral: uso de la lengua oral castellana o catalana.

[CD] Dactilología: representa la versión manual del alfabeto de la LSC. Consiste en representar las letras del alfabeto mediante formas manuales.

[SE] Signado exacto: uso del signado exacto durante la interacción con los alumnos. El signado exacto es la traducción simultánea de la lengua oral o lengua escrita a la lengua de signos catalana (LSC), manteniendo la estructura sintáctica propia de la primera. Esta estrategia se basa en el uso del signado exacto como elemento en la comunicación, por lo tanto, no se incluye el SE del proceso durante la actividad de lectura.

B.2. Alumnos.

Modalidad comunicativa empleada por los alumnos Sordos durante el transcurso de las sesiones.

[ACLS] Lengua de signos catalana: los alumnos utilizan de la lengua de signos catalana (LSC) como lengua de comunicación.

[ACO] Lengua oral: los alumnos usan la lengua oral castellana o catalana.

[ACD] Dactilología: los alumnos emplean el alfabeto de la LSC.

C. TAREAS

Hace referencia a las tareas o actividades que realizan los alumnos Sordos grupales o individuales. Por un lado, hemos diferenciado las tareas de lectura y, por otro, las de escritura. Además, hemos incluido un apartado de “otras actividades” (C.3.) para valorar algunos segmentos interactivos que son de interés.

C.1. Tareas de lectura.

a) Lectura grupal con la maestra Sorda.

[LF] Tareas de lectura de vocabulario usual: demanda que emite la maestra Sorda para que los alumnos Sordos procedan a la lectura de vocabulario, frase o fragmento que ella considera conocido, común y coloquial. La maestra Sorda señala con el dedo palabra por palabra para realizar la lectura. Se incluyen las diferentes consignas:

- La MS señala con el dedo palabra por palabra y, mirando a los alumnos Sordos, ejecutan todos, al mismo tiempo, los signos que corresponden a cada vocablo.

Consigna: deíctico + mirada + signo maestra y alumnos

- La MS señala con el dedo palabra por palabra, mira a los alumnos para que realicen el signo correcto y ella lo repite.

Consigna: deíctico + mirada + signo alumnos + signo maestra

- La MS señala con el dedo palabra por palabra y mira a los alumnos Sordos para que realicen el signo.

Consigna: deíctico + mirada + signo alumnos

Aunque durante este proceso se efectúa una adaptación palabra por palabra al signo correspondiente, no lo consideramos signado exacto puesto que no es una modalidad comunicativa, sino una actividad pautada con finalidad lectora.

[LN] Tarea de lectura de vocabulario nuevo o desconocido: consigna que realiza la maestra Sorda para que los alumnos realicen la lectura de vocabulario que considera complejo o significativo. La maestra señala con el dedo la palabra escrita, realiza una pregunta (por ejemplo: ¿qué es? o ¿qué quiere decir?) o mira a los

alumnos, espera a que contesten, y, ante una respuesta errónea o el desconocimiento de los estudiantes, realiza la explicación pertinente. En general, siempre enseña el signo que corresponde a la palabra, antes o después de la explicación. Además, en ocasiones refuerza la explicación con dactilología, imágenes, dibujos, ejemplos u otros recursos visuales.

Consigna: deíctico + pregunta o mirada a los alumnos+ respuesta alumnos + explicación maestra

[LSOL] La maestra se detiene en una palabra nueva y explica qué es. Durante la actividad de lectura, la maestra Sorda señala con el dedo una palabra en concreta y, sin preguntar a los alumnos, realiza la explicación pertinente. En general, en la explicación incluye el signo correspondiente y en ocasiones, puede reforzarla con dactilología, imágenes, dibujos, ejemplos u otros recursos visuales.

Consigna: deíctico + explicación

[LT] Tarea de lectura de vocabulario ya trabajado: secuencia que sigue la maestra cuando aparece una palabra que ya han trabajado en el aula en la misma sesión o en sesiones anteriores. En esta estrategia se incluye:

- La MS señala con el dedo la palabra que ya han trabajado, pregunta a los alumnos (por ejemplo: ¿qué era? o ¿qué quería decir?), retrocede a la diapositiva en qué aparecía, señala el vocablo y realiza un repaso.

Consigna: deíctico + pregunta o mirada a los alumnos + retrocede + deíctico + explicación

- La MS señala con el dedo la palabra que ya trabajado y utiliza la misma estrategia para que los alumnos recuerden de qué se trata. Por ejemplo, si en la primera explicación de la palabra “conté” la maestra tapó con la mano “con”, para destacar la raíz del verbo, en la segunda explicación, la tapa directamente para activar el recuerdo de los alumnos.

Consigna: deíctico + estrategia + mirada

b) [LGSOL] Lectura grupal sin la maestra Sorda: actividades de lectura que realizan los alumnos Sordos, de forma grupal, sin la maestra Sorda.

c) [LIMA] Lectura individual con la maestra Sorda: actividades de lectura que realizan los alumnos Sordos, de forma individual, con la maestra Sorda.

d) [LISOL] Lectura individual sin la maestra: actividades de lectura que realizan los alumnos Sordos, de forma individual, sin la maestra Sorda.

C.2. Tareas de escritura.

a) Tareas de escritura individual.

[EIE] Tarea de escritura espontánea: situaciones de escritura en las que la maestra pide a los alumnos que realicen *in situ*, de forma individual, un ejercicio escrito de un listado de palabras, frases o un texto.

[EIC] Copia: situaciones de escritura en las que la maestra pide a los alumnos que copien en sus libretas los esquemas o explicaciones que escribe en la pizarra.

[EITRAS] Situaciones de escritura en los que la maestra pide a los alumnos que escriban en la pizarra los ejercicios que han preparado y trabajado en casa o en clase para corregirlos juntos.

b) Tareas de escritura grupal.

[EG] Tarea de escritura espontánea: situaciones de escritura en las que la maestra Sorda pide a los alumnos que realicen *in situ*, en grupo, un ejercicio escrito en papel o en la pizarra de un listado de palabras, frases o un texto.

C.3. Otras actividades.

[EIO] Actividades complementarias: otras actividades que realizan los alumnos Sordos de forma individual durante el curso.

[AVGCOM] Comparación entre diferentes producciones textuales para trabajar las similitudes y las diferencias.

[DEB] Deberes: ejercicios y actividades para realizar en casa.

D. RECURSOS METALINGÜÍSTICOS

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

D.1. Explicación y reflexión sobre la lengua

a) Recursos metalingüísticos de la lengua catalana:

[EOF] Habilidades metafonológicas: la maestra identifica aspectos fonológicos de las unidades lingüísticas.

[EOG] Habilidades suprasegmentales: contempla elementos complementarios de la forma del lenguaje, como la expresión, el tono, pausas o la acentuación.

[EOM] Habilidades metamorfosintácticas: la maestra explica el orden correcto de los elementos de la oración y la concordancia entre las diferentes palabras que la componen.

[EOS] Habilidades metasemánticas: la maestra reflexiona sobre aspectos semánticos de la lengua oral y escrita.

[EOA] Aspectos formales de la lengua: se incluye los signos de puntuación, ortografía y uso de mayúsculas y minúsculas.

[ILOE] Importancia de la lengua escrita: la maestra reflexiona sobre la importancia del vocabulario, la gramática o la sintaxis para escribir y leer correctamente.

b) Recursos metalingüísticos de la lengua de signos catalana (LSC):

[ESM] Habilidades metamorfosintácticas: la maestra explica el orden correcto de los elementos de la oración en LSC y la concordancia entre los diferentes signos que la componen.

[ESS] Habilidades metasemánticas: la maestra reflexiona sobre aspectos semánticos de la LSC.

[ESC] Parámetros formativos: la maestra reflexiona sobre los elementos articulatorios que configuran un signo. Por ejemplo, la forma o configuración de la

mano (*queirema*); el lugar de articulación o espacio en el que se articula el signo (toponema); el movimiento de la mano (*kinema*); la dirección del movimiento (*kineprosema*); la orientación de la mano (*queirotropema*) y la expresión de la cara (*prosoponema*).

[ILS] Importancia de la lengua de signos: la maestra reflexiona sobre el valor de las lenguas de signos y la importancia de un signado correcto.

D.2. Explicitación de las diferencias entre códigos lingüísticos y/o comparación entre códigos: Se refiere a la exteriorización de las características y diferencias entre modalidades lingüísticas.

[ELO] Comparación de la lengua catalana con otra lengua oral: la maestra compara la lengua catalana con otras lenguas orales como el castellano o el inglés.

[ELS] Comparación de la lengua catalana con la LSC: la maestra compara la lengua catalana con la lengua de signos catalana para ver sus similitudes y diferencias.

E. PREGUNTAS

La pregunta es un recurso didáctico que permite a los maestros guiar a los alumnos en el proceso de aprendizaje. En esta estrategia hemos diferenciado el turno de preguntas y los tipos de preguntas ya que ambos pueden ser distintos dependiendo del objetivo perseguido por parte del docente.

E.1. Turno de preguntas:

[PMIE] Pregunta de la maestra individual: la maestra realiza una pregunta individual a un alumno en concreto.

[PMGES] Pregunta de la maestra grupal: la maestra realiza una pregunta al grupo de alumnos Sordos

[PMESP] Pregunta participativa: la maestra pregunta alumno por alumno una cuestión en concreto.

E.2. Tipo de pregunta:

[PC] Preguntas de contrastación: pretende que los estudiantes comparen sus producciones con la de otros compañeros.

[PJ] Preguntas de justificación: permite que los alumnos den razones o justifiquen sus respuestas.

[PE] Preguntas exploratorias : estrategia que permite indagar u obtener información acerca de los conocimientos previos o no que tienen los alumnos sobre un tema determinado. Pretende la reflexión de los alumnos.

[PI] Preguntas informativas: permite obtener la información sobre un tema en concreto.

[PO] Preguntas de continuidad: tienen la intención de conectar una clase con la otra o una tarea con otra.

[PSE] Preguntas sobre los estados afectivos: Buscan identificar las emociones, sentimientos y motivaciones de los alumnos.

[PCP] Preguntas completas: Tienen la intención de conducir a los alumnos a completar las respuestas.

[PCA] Preguntas de comprobación de la acción: El docente pretende comprobar si los alumnos han realizado las actividades propuestas.

[PVE] Preguntas de verificación del entendimiento: Son preguntas que formula el docente para confirmar si los alumnos están entendiendo lo que se plantea. A veces no hay intención de obtener una respuesta como tal del alumno.

[PR] Preguntas de recordatorio: la maestra realiza preguntas para que los alumnos recuerden un tema ya trabajado en la clase anterior.

[MIR] La maestra no emite una pregunta pero mira a los alumnos para que le den una respuesta.

[EA] Estrategia de engaño. En ocasiones es una pregunta y a veces no pero decidimos atribuirle a esta sección puesto que requiere una respuesta por parte del alumno.

F. RECURSOS VISUALES

Hace referencia a los diferentes recursos visuales que emplea la maestra Sorda durante el transcurso de las sesiones para apoyar o ejemplificar su explicación teórica.

F.1. Recursos sin soporte textual: hace referencia a las estrategias utilizadas por la maestra Sorda, sin texto escrito.

[ECVI] La maestra enseña imágenes sin texto escrito a los alumnos para ampliar o ejemplificar su explicación.

[ECVT] La maestra crea situaciones de rol, teatro y juego simbólico para que los alumnos comprendan el significado del tema tratado.

[ECVO] La maestra muestra diferentes objetos que hay en el aula o de los alumnos para ampliar su explicación teórica.

F.2. Recursos textuales: Hace referencia a los soportes o ayudas que incluyen texto escrito.

[ECTW] La profesora utiliza un proyector para guiar sus explicaciones teóricas.

[ECTF] Los alumnos utilizan dossieres, fotocopias o ejercicios durante las sesiones de EA de lengua escrita catalana.

[ECTEJ] La maestra hace uso de diccionarios u otros ejemplos de soporte textual.

[ECTMUR] La maestra hace uso del mural durante las sesiones de EA.

[ECTP] La maestra utiliza la pizarra como apoyo explicativo.

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

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

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

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

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

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

G. FEEDBACK

[EFP] Feedback positivo: la maestra utiliza emisiones valorativas sobre las producciones del alumno, que expresan su aprobación.

[EFN] Feedback negativo: la maestra utiliza emisiones valorativas sobre las producciones del alumno, que expresan su desacuerdo.

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

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

5.3.2. FASE INTERMEDIA DE CATEGORIZACIÓN

Nuestra propuesta inicial de categorización fue evaluada de forma exhaustiva y recurrente a lo largo de todo el proceso de investigación. Las categorías de análisis previamente planteadas nos aportaban escasa información sobre algunos aspectos de interés de nuestra realidad observacional. Por ello, decidimos introducir algunas variaciones y ajustes al respecto.

En el primer bloque que hace referencia a las estrategias vinculadas con la ubicación física y organización del aula (A) creímos conveniente reformular la situación de la maestra Sorda durante la explicación teórica puesto que observamos interacciones muy dinámicas. Por ello, añadimos nuevas categorías de análisis que nos permitirían evidenciar el dinamismo en el aula. En este sentido, se optó por reformular la categoría [UMP] y ampliarla a [UMA] y [UMM]. Además, añadimos la categoría [UME] puesto que observamos que en reiteradas ocasiones la maestra Sorda se acercaba alumno por alumno para mostrar algo en concreto. Por último, creímos relevante valorar la postura de la MS a lo largo de las sesiones ([PMS] y [PMD]).

En este bloque también ampliamos las estrategias de la ubicación de los alumnos. Así, igual que las de la maestra, reformulamos la categoría [UAP] y la ampliamos a [UAM], [UAT] y [UAD].

En el segundo bloque que hace referencia a las estrategias vinculadas con la modalidad comunicativa de los participantes (B) decidimos incluir la vocalización ([CV]) como un recurso relevante a tener en cuenta en las situaciones de enseñanza de la lengua escrita.

En el tercer bloque, tareas (C), eliminamos las categorías [LGSOL], [LIMA] y [LISOL], que hacen referencia a las actividades de lectura grupales sin la maestra, individual con la maestra e individuales sin la MS, puesto que aparecían de forma muy esporádica y no eran significativas.

Los recursos metalingüísticos del cuarto bloque (D) sufrieron variaciones considerables puesto que decidimos aumentar la observación haciendo énfasis en aquellos recursos metalingüísticos que la maestra demandaba a los alumnos Sordos. En los primeros análisis de las sesiones evidenciamos que no sólo la

maestra considera los aspectos metalingüísticos sino que pide, de forma reiterada a los alumnos, que reflexionen sobre los mismos. Así, incrementamos nuestra pauta en los recursos metalingüísticos de la lengua catalana ([EAOF], [EAOM], [EAOS], [EAOA], [IOC]), de la lengua de signos catalana ([EASG], [EASM], [EASS], [EASC], [ILSA]) y la comparación entre códigos lingüísticos ([ELA], [ELAS]).

En el quinto bloque (E), los turnos y tipos de preguntas, eliminamos la estrategia de preguntas de continuidad ([PO]) puesto que no nos aportaban datos significativos.

En el sexto bloque (F), las estrategias de soporte contextual, añadimos los recursos empleados por la maestra en la pizarra, puesto que observamos que recurría constantemente a aspectos visuales que cabía constatar. Así, ampliamos esta categoría para analizar los colores utilizados ([PCOL]), los dibujos ([PDIB]) y las trazas, símbolos, marcas o señales ([PSIM]). Además, incluimos los tipos de texto escritos, en listado ([PLIS]) o completos ([PTEX]).

En esta fase intermedia de categorización, añadimos dos nuevos bloques para nuestro análisis. Por un lado, un octavo bloque (H) que haría referencia a otras estrategias empleadas en el aula y el noveno (I) para recursos específicos fuera del aula.

A continuación presentamos nuestra fase intermedia de categorización. Resaltaremos en negrita aquellas categorías que se han modificado o ampliado; las categorías eliminadas no se recogerán en esta clasificación.

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

En el contexto de educación a alumnos Sordos, la ubicación física y la organización del aula se consideran estrategias propias y específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues brindan a los estudiantes una situación adecuada a sus necesidades que favorecerá su andamiaje en los contenidos curriculares.

A.1. Maestra.

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

a) Ubicación de la maestra Sorda.

Ubicación y postura de la maestra Sorda durante la explicación teórica.

[UMP] La maestra Sorda se sitúa junto a la pizarra.

[UMA] La maestra Sorda se sitúa en el centro del aula.

[UMM] La maestra Sorda se sitúa junto al mural.

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

[UMN] Ausencia de la maestra Sorda durante una actividad: la maestra Sorda se aleja de los alumnos para que trabajen solos, no se sientan presionados con su presencia y tengan más concentración.

[UMPR] Presencia de la maestra Sorda durante la actividad: la maestra Sorda se queda cerca de los alumnos, pendiente de ellos, por si necesitan ayuda o tienen cualquier consulta.

b) Postura de la maestra Sorda durante la actividad docente.

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

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

A.2. Alumnos.

Ubicación y postura de los alumnos Sordos en el aula durante el transcurso de las sesiones.

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

[UAP] De pie, frente a la pizarra.

[UAM] De pie, frente al mural.

[UAT] De pie, en mesa compartida.

[UAD] De pie, en medio del aula.

B. MODALIDAD COMUNICATIVA

Hace referencia a las modalidades comunicativas que emplea la maestra y los alumnos Sordos en el aula durante las sesiones de enseñanza-aprendizaje de lengua escrita catalana. Aunque en la educación de los niños Sordos normalmente esta modalidad está relacionada con la opción lingüística del centro, en nuestro caso, viene determinada por la lengua de comunicación entre las personas Sordas. En nuestro estudio, partimos de la convicción que la lengua vehicular de comunicación y de enseñanza es la LSC, sin embargo, consideramos otras formas de comunicación, como estrategias o ajustes que realiza la maestra Sorda para favorecer la comprensión por parte de sus alumnos Sordos.

B.1. Maestra.

Modalidad comunicativa empleada por la docente Sorda durante el transcurso de las sesiones.

[CLS] Lengua de signos catalana: la maestra Sorda utiliza la lengua de signos catalana (LSC) como lengua de comunicación vehicular. La LSC se considera la lengua propia de la Comunidad Sorda catalana, que posee una estructura y propiedades gramaticales propias y que la diferencian de otras lenguas de signos, como la lengua de signos española (LSE).

[CO] Lengua oral: uso de la lengua oral castellana o catalana.

[CD] Dactilología: representa la versión manual del alfabeto de la LSC. Consiste en representar las letras del alfabeto mediante formas manuales.

[SE] Signado exacto: uso del signado exacto durante la interacción con los alumnos. El signado exacto es la traducción simultánea de la lengua oral o lengua escrita a la lengua de signos catalana (LSC), manteniendo la estructura sintáctica propia de la primera. Esta estrategia se basa en el uso del signado exacto como elemento en la comunicación, por lo tanto, no se incluye el SE del proceso durante la actividad de lectura.

[CV] Vocalización: articulación de la lengua oral catalana como recurso válido para la enseñanza. La maestra Sorda emplea el refuerzo vocálico en catalán durante su signado para que, los alumnos Sordos, tengan doble percepción: por un lado, la comprensión signada y, por otro, la lectura labiofacial (LLF).

B.2. Alumnos.

Modalidad comunicativa empleada por los alumnos Sordos durante el transcurso de las sesiones.

[ACLS] Lengua de signos catalana: los alumnos utilizan de la lengua de signos catalana (LSC) como lengua de comunicación.

[ACO] Lengua oral: los alumnos usan la lengua oral castellana o catalana.

[ACD] Dactilología: los alumnos utilizan el alfabeto de la LSC.

C. TAREAS

Hace referencia a las tareas o actividades que realizan los alumnos Sordos grupales o individuales. Por un lado, hemos diferenciado las tareas de lectura y, por otro, las de escritura. Además, hemos incluido un apartado de “otras actividades” (C.3.) para valorar algunos segmentos interactivos que son de interés.

C.1. Tareas de lectura: Lectura grupal con la maestra Sorda.

[LF] Tareas de lectura de vocabulario usual: demanda que emite la maestra Sorda para que los alumnos Sordos procedan a la lectura de vocabulario, frase o fragmento que ella considera conocido, común y coloquial. La maestra Sorda señala con el dedo palabra por palabra para realizar la lectura. Se incluyen las diferentes consignas:

- La MS señala con el dedo palabra por palabra y, mirando a los alumnos Sordos, ejecutan todos, al mismo tiempo, los signos que corresponden a cada vocablo.

Consigna: déctico + mirada + signo maestra y alumnos

- La MS señala con el dedo palabra por palabra, mira a los alumnos para que realicen el signo correcto y ella lo repite.

Consigna: deíctico + mirada + signo alumnos + signo maestra

- La MS señala con el dedo palabra por palabra y mira a los alumnos Sordos para que realicen el signo.

Consigna: deíctico + mirada + signo alumnos

Aunque durante este proceso se efectúa una adaptación palabra por palabra al signo correspondiente, no lo consideramos signado exacto puesto que no es una modalidad comunicativa, sino una actividad pautada con finalidad lectora.

[LN] Tarea de lectura de vocabulario nuevo o desconocido: consigna que realiza la maestra Sorda para que los alumnos realicen la lectura de vocabulario que considera complejo o significativo. La maestra señala con el dedo la palabra escrita, realiza una pregunta (por ejemplo: ¿qué es? o ¿qué quiere decir?) o mira a los alumnos, espera a que contesten, y, ante una respuesta errónea o el desconocimiento de los estudiantes, realiza la explicación pertinente. En general, siempre enseña el signo que corresponde a la palabra, antes o después de la explicación. Además, en ocasiones refuerza la explicación con dactilología, imágenes, dibujos, ejemplos u otros recursos visuales.

Consigna: deíctico + pregunta o mirada a los alumnos+ respuesta alumnos + explicación maestra

[LSOL] La maestra se detiene en una palabra nueva y explica qué es. Durante la actividad de lectura, la maestra Sorda señala con el dedo una palabra en concreto y, sin preguntar a los alumnos, realiza la explicación pertinente. En general, en la explicación incluye el signo correspondiente y en ocasiones, puede reforzarla con dactilología, imágenes, dibujos, ejemplos u otros recursos visuales.

Consigna: deíctico + explicación

[LT] Tarea de lectura de vocabulario ya trabajado en el aula: secuencia que sigue la maestra cuando aparece una palabra que ya han trabajado en el aula en la misma sesión o en sesiones anteriores. En esta estrategia se incluye:

- La MS señala con el dedo la palabra que ya han trabajado, pregunta a los alumnos (por ejemplo: ¿qué era? o ¿qué quería decir?), retrocede a la diapositiva en qué aparecía, señala el vocablo y realiza un repaso.

Consigna: deíctico + pregunta o mirada a los alumnos + retrocede + deíctico + explicación

- La MS señala con el dedo la palabra que ya trabajado y utiliza la misma estrategia para que los alumnos recuerden de qué se trata. Por ejemplo, si en la primera explicación de la palabra “conté” la maestra tapó con la mano “con”, para destacar la raíz del verbo, en la segunda explicación, la tapa directamente para activar el recuerdo de los alumnos.

Consigna: deíctico + estrategia + mirada

C.2. Tareas de escritura.

a) Tareas de escritura individual.

[EIE] Tarea de escritura espontánea: situaciones de escritura en las que la maestra pide a los alumnos que realicen in situ un ejercicio escrito de un listado de palabras, frases o un texto de forma individual.

[EIC] Copia: situaciones de escritura en las que la maestra pide a los alumnos que copien en sus libretas los esquemas o explicaciones que la maestra escribe en la pizarra.

[EITRAS] Situaciones de escritura en los que la maestra pide a los alumnos que escriban en la pizarra los ejercicios que han preparado y trabajado en casa o en clase para corregirlos juntos.

b) Tareas de escritura grupal.

[EG] Tarea de escritura espontánea: situaciones de escritura en las que la maestra Sorda pide a los alumnos que realicen in situ un ejercicio escrito en papel o en la pizarra de un listado de palabras, frases o un texto en grupo.

C.3. Otras actividades.

[EIO] Actividades complementarias: otras actividades que realizan los alumnos Sordos de forma individual durante el curso.

[AVGCOM] Comparación entre diferentes producciones textuales para trabajar las similitudes y las diferencias.

[DEB] Deberes: ejercicios y actividades para realizar en casa.

D. RECURSOS METALINGÜÍSTICOS

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

D.1. Maestra: recursos empleados por la maestra Sorda en el aula con los alumnos Sordos.

a) Recursos metalingüísticos de la lengua catalana:

[EOF] Habilidades metafonológicas: la maestra identifica aspectos fonológicos de las unidades lingüísticas.

[EOG] Habilidades suprasegmentales: contempla elementos complementarios de la forma del lenguaje, como la expresión, el tono, pausas o la acentuación.

[EOM] Habilidades metamorfosintácticas: la maestra explica el orden correcto de los elementos de la oración y la concordancia entre las diferentes palabras que la componen.

[EOS] Habilidades metasemánticas: la maestra reflexiona sobre aspectos semánticos de la lengua oral y escrita.

[EOA] Aspectos formales de la lengua: se incluye los signos de puntuación, ortografía y uso de mayúsculas y minúsculas.

[ILOE] Importancia de la lengua escrita: la maestra reflexiona sobre la importancia del vocabulario, la gramática o la sintaxis para escribir y leer correctamente.

b) Recursos metalingüísticos de la lengua de signos catalana (LSC):

[ESM] Habilidades metamorfosintácticas: la maestra explica el orden correcto de los elementos de la oración en LSC y la concordancia entre los diferentes signos que la componen.

[ESS] Habilidades metasemánticas: la maestra reflexiona sobre aspectos semánticos de la LSC.

[ESC] Parámetros formativos: la maestra reflexiona sobre los elementos articulatorios que configuran un signo. Por ejemplo, la forma o configuración de la mano (*queirema*); el lugar de articulación o espacio en el que se articula el signo (toponema); el movimiento de la mano (*kinema*); la dirección del movimiento (*kineprosema*); la orientación de la mano (*queirotopema*) y la expresión de la cara (*prosoponema*).

[ILS] Importancia de la lengua de signos: la maestra reflexiona sobre el valor de las lenguas de signos y la importancia de un signado correcto.

D.2. Alumnos: la maestra pide a los alumnos que reflexionen sobre diferentes aspectos lingüísticos.

a) Recursos metalingüísticos de la lengua catalana:

[EAOF] Habilidades metafonológicas: la maestra demanda a los alumnos que identifiquen aspectos fonológicos de las unidades lingüísticas de la lengua catalana.

[EAOM] Habilidades metamorfosintácticas: la maestra demanda a los alumnos que identifiquen el orden correcto de los elementos de la oración y la concordancia entre las diferentes palabras que la componen.

[EAOS] Habilidades metasemánticas: la maestra demanda a los alumnos que reflexionen sobre aspectos semánticos de la lengua catalana.

[EAOA] Aspectos formales de la lengua: la maestra demanda a los alumnos que reflexionen sobre los signos de puntuación, ortografía y uso de mayúsculas y minúsculas.

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

b) Recursos metalingüísticos de la lengua de signos catalana (LSC):

[EASM] Habilidades metamorfosintácticas: la maestra demanda a los alumnos que expliquen el orden correcto de los elementos de la oración en LSC y la concordancia entre los diferentes signos que la componen.

[EASS] Habilidades metasemánticas: la maestra pide a los alumnos que reflexionen sobre aspectos semánticos de la LSC.

[EASC] Parámetros formativos: la maestra demanda a los alumnos que reflexionen sobre los elementos articulatorios que configuran un signo. Por ejemplo, la forma o configuración de la mano (queirema); el lugar de articulación o espacio en el que se articula el signo (toponema); el movimiento de la mano (kinema); la dirección del movimiento (kineprosema); la orientación de la mano (queirotropema) y la expresión de la cara (prosoponema).

[ILSA] Importancia de la lengua de signos: la maestra pide a los alumnos que reflexionen sobre el valor de las lenguas de signos y la importancia de un signado correcto.

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

[ELO] Comparación de la lengua catalana con otra lengua oral: la maestra compara la lengua catalana con otras lenguas orales como el castellano o el inglés.

[ELS] Comparación de la lengua catalana con la LSC: la maestra compara la lengua catalana con la lengua de signos catalana para ver sus similitudes y diferencias.

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

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

E. PREGUNTAS

La pregunta es un recurso didáctico que permite a los maestros guiar a los alumnos en el proceso de aprendizaje. En esta estrategia hemos diferenciado el turno de preguntas y los tipos de preguntas ya que ambos pueden ser distintos dependiendo del objetivo perseguido por parte del docente.

E.1. Turno de preguntas

[PMIE] Pregunta de la maestra individual: la maestra realiza una pregunta individual a un alumno en concreto.

[PMGES] Pregunta de la maestra grupal: la maestra realiza una pregunta al grupo de alumnos Sordos

[PMESP] Pregunta participativa: la maestra pregunta alumno por alumno una cuestión en concreto.

E.2. Tipo de pregunta

[PC] Preguntas de contrastación: pretende que los estudiantes comparen sus producciones con la de otros compañeros.

[PJ] Preguntas de justificación: permite que los alumnos den razones o justifiquen sus respuestas.

[PE] Preguntas exploratorias : estrategia que permite indagar u obtener información acerca de los conocimientos previos o no que tienen los alumnos sobre un tema determinado. Pretende la reflexión de los alumnos.

[PI] Preguntas informativas: permite obtener la información sobre un tema en concreto.

[PSE] Preguntas sobre los estados afectivos: buscan identificar las emociones, sentimientos y motivaciones de los alumnos.

[PCP] Preguntas completas: tienen la intención de conducir a los alumnos a completar las respuestas.

[PCA] Preguntas de comprobación de la acción: el docente pretende comprobar si los alumnos han realizado las actividades propuestas.

[PVE] Preguntas de verificación del entendimiento: Son preguntas que formula el docente para confirmar si los alumnos están entendiendo lo que se plantea. A veces no hay intención de obtener una respuesta como tal del alumno.

[PR] Preguntas de recordatorio: la maestra realiza preguntas para que los alumnos recuerden un tema ya trabajado en la clase anterior.

[MIR] La maestra no emite una pregunta pero mira a los alumnos para que le den una respuesta

[EA] Estrategia de engaño. En ocasiones es una pregunta y a veces no pero decidimos atribuirle a esta sección puesto que requiere una respuesta por parte del alumno.

F. RECURSOS VISUALES

Hace referencia a los diferentes recursos visuales que emplea la maestra Sorda durante el transcurso de las sesiones para apoyar o ejemplificar su explicación teórica.

F.1. Recursos sin soporte textual: hace referencia a las estrategias utilizadas por la maestra Sorda, sin texto escrito.

[ECVI] La maestra enseña imágenes sin texto escrito a los alumnos para ampliar o ejemplificar su explicación.

[ECVT] La maestra crea situaciones de rol, teatro y juego simbólico para que los alumnos comprendan el significado del tema tratado.

[ECVO] La maestra muestra diferentes objetos que hay en el aula o de los alumnos para ampliar su explicación teórica.

F.2. Recursos textuales: hace referencia a los soportes o ayudas que incluyen texto escrito.

[ECTW] La profesora utiliza un proyector para guiar sus explicaciones teóricas.

[ECTF] Los alumnos utilizan dosieres, fotocopias o ejercicios durante las sesiones de EA de lengua escrita catalana.

[ECTEJ] La maestra hace uso de diccionarios u otros ejemplos de soporte textual.

[ECTMUR] La maestra hace uso del mural durante las sesiones de EA.

[ECTP] La maestra utiliza la pizarra como apoyo explicativo.

[PCOL] La maestra utiliza diferentes colores en la pizarra para destacar partes de una palabra o una frase facilitando el proceso lectoescritor a los alumnos Sordos.

[PDIB] La maestra realiza dibujos. Se considera un soporte textual puesto que pueden incluir o no texto escrito.

[PSIM] La maestra utiliza símbolos, trazas, marcas o señales para acompañar su explicación, para resaltar o para corregir. Se incluyen rayas, redondas, cuadrados, asteriscos, subrayado.

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

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

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

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

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

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

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

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

G. FEEDBACK

[EFP] Feedback positivo: la maestra utiliza emisiones valorativas sobre las producciones del alumno, que expresan su aprobación.

[EFN] Feedback negativo: la maestra utiliza emisiones valorativas sobre las producciones del alumno, que expresan su desacuerdo.

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

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

H. OTRAS ESTRATEGIAS

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

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

[APPC] Los alumnos piden la pizarra más cerca.

[APHF] Los alumnos hacen fotografías de la pizarra para tener el texto escrito correcto.

I. RECURSOS ESPECÍFICOS DEL CONTENIDO OBJETO DE ESTUDIO FUERA DEL AULA

Recursos empleados por la maestra Sorda fuera del aula con los alumnos Sordos.

[EFW] WhatsApp: la maestra utiliza las nuevas tecnologías para trabajar a distancia las dudas o preguntas que los alumnos Sordos pueden tener fuera del aula cuando realizan los deberes o repasan los apuntes.

5.3.3. FASE FINAL DE CATEGORIZACIÓN

En la tercera fase de la revisión de las categorías de análisis se fusionaron aquellas que consideramos que eran más claras conjuntamente con otra/s y se eliminaron las categorías menos significativas.

En las categorías del primer bloque (A) que hacen referencia a las estrategias de ubicación física y organización del aula, retomamos la división inicial de la ubicación de la maestra Sorda, ya que, aunque las sesiones eran muy interactivas y dinámicas, la clasificación de la información del análisis no era significativo. De esta manera, fusionamos las categorías [UMW], [UMA] y [UMM] en [UMP]. Lo mismo para la ubicación de los alumnos Sordos: fusionamos las categorías [UAM], [UAT] y [UAD] en [UAP].

En cuanto a la modalidad comunicativa (bloque B) aunque nos parecía de gran interés valorar el refuerzo vocálico empleado por la MS como recurso válido para la enseñanza ([EV]), esta categoría precisaba un análisis más exhaustivo y, el tipo de transcripción trabajada, no nos permitía hacer una aproximación a este propósito. Aun así, creemos que puede ser una herramienta muy interesante para futuras investigaciones.

En las estrategias del octavo bloque (H) decidimos eliminar las categorías [APPC] y [APHF] puesto que aparecían en contadas ocasiones.

Por último, aunque creemos que los recursos específicos del contenido objeto de estudio fuera del aula (bloque I), como el uso del WhatsApp, es una estrategia muy interesante en la formación a adultos Sordos, no pudimos incluirla en nuestro análisis puesto que no tuvimos acceso directo al material. Aun así, como fuimos partícipes de ello, sí lo retomaremos en nuestras aportaciones del estudio.

A continuación adjuntaremos las categorías de análisis definitivas. Del mismo modo que en el apartado anterior, resaltaremos en negrita aquellas categorías que se han modificado o ampliado; las categorías eliminadas no se recogerán en esta clasificación.

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

En el contexto de educación a alumnos Sordos, la ubicación física y la organización del aula se consideran estrategias propias y específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues brindan a los estudiantes una situación adecuada a sus necesidades que favorecerá su andamiaje en los contenidos curriculares.

A.1. Maestra.

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

a) Ubicación de la maestra Sorda.

[UMP] Ubicación de la maestra durante la actividad docente: situación de la profesora en el aula, durante la explicación teórica. La profesora se sitúa en diferentes espacios de la clase, dentro del campo visual de los alumnos Sordos, para crear sesiones dinámicas, fluidas y ágiles. La maestra se dirige constantemente a la pizarra, al mural o al proyector para reforzar su enseñanza.

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

[UMN] Ausencia de la maestra Sorda durante una actividad: la maestra Sorda se aleja de los alumnos para que trabajen solos, no se sientan presionados con su presencia y tengan más concentración.

[UMPR] Presencia de la maestra Sorda durante la actividad: la maestra Sorda se queda cerca de los alumnos, pendiente de ellos, por si necesitan ayuda o tienen cualquier consulta.

b) Postura de la maestra Sorda durante la actividad docente.

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

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

A.2. Alumnos.

Ubicación y postura de los alumnos Sordos en el aula. Situación de los estudiantes en el aula durante el transcurso de las sesiones.

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

[UAP] De pie, en el aula: los alumnos Sordos se levantan para participar en las diferentes actividades propuestas por la maestra Sorda. Se colocan de pie, en medio del aula, frente a la pizarra, frente al mural o en la masa compartida, junto a sus compañeros y la maestra.

B. MODALIDAD COMUNICATIVA

Hace referencia a las modalidades comunicativas que emplea la maestra y los alumnos Sordos en el aula durante las sesiones de enseñanza-aprendizaje de lengua escrita catalana. Aunque en la educación de los niños Sordos normalmente esta modalidad está relacionada con la opción lingüística del centro, en nuestro caso, viene predeterminada por la lengua de comunicación entre las personas Sordas. En nuestro estudio, partimos de la convicción que la lengua vehicular de comunicación y de enseñanza es la LSC, sin embargo, consideramos otras formas de comunicación, como estrategias o ajustes que realiza la maestra Sorda para favorecer la comprensión por parte de sus alumnos Sordos.

B.1. Maestra.

Modalidad comunicativa empleada por la docente Sorda durante el transcurso de las sesiones.

[CLS] Lengua de signos catalana: la maestra Sorda utiliza la lengua de signos catalana (LSC) como lengua de comunicación vehicular. La LSC se considera la lengua propia de la Comunidad Sorda catalana, que posee una estructura y propiedades gramaticales propias y que la diferencian de otras lenguas de signos, como la lengua de signos española (LSE).

[CO] Lengua oral: Uso de la lengua oral castellana o catalana.

[CD] Dactilología: representa la versión manual del alfabeto de la LSC. Consiste en representar las letras del alfabeto mediante formas manuales.

[SE] Signado exacto: uso del signado exacto durante la interacción con los alumnos. El signado exacto es la traducción simultánea de la lengua oral o lengua escrita a la lengua de signos catalana (LSC), manteniendo la estructura sintáctica propia de la primera. Esta estrategia se basa en el uso del signado exacto como elemento en la comunicación, por lo tanto, no se incluye el SE del proceso durante la actividad de lectura.

B.2. Alumnos.

Modalidad comunicativa empleada por los alumnos Sordos durante el transcurso de las sesiones.

[ACLS] Lengua de signos catalana: los alumnos utilizan de la lengua de signos catalana (LSC) como lengua de comunicación.

[ACO] Lengua oral: los alumnos usan la lengua oral castellana o catalana.

[ACD] Dactilología: Los alumnos utilizan el alfabeto de la LSC.

C. TAREAS

Hace referencia a las tareas o actividades que realizan los alumnos Sordos grupales o individuales. Por un lado, hemos diferenciado las tareas de lectura y, por otro, las de escritura. Además, hemos incluido un apartado de “otras actividades” (C.3.) para valorar algunos segmentos interactivos que son de interés.

C.1. Tareas de lectura: Lectura grupal con la maestra Sorda.

[LF] Tareas de lectura de vocabulario usual: demanda que emite la maestra Sorda para que los alumnos Sordos procedan a la lectura de vocabulario, frase o fragmento que ella considera conocido, común y coloquial. La maestra Sorda señala con el dedo palabra por palabra para realizar la lectura. Se incluyen las diferentes consignas:

- La MS señala con el dedo palabra por palabra y, mirando a los alumnos Sordos, ejecutan todos, al mismo tiempo, los signos que corresponden a cada vocablo.

Consigna: deíctico + mirada + signo maestra y alumnos

- La MS señala con el dedo palabra por palabra, mira a los alumnos para que realicen el signo correcto y ella lo repite.

Consigna: deíctico + mirada + signo alumnos + signo maestra

- La MS señala con el dedo palabra por palabra y mira a los alumnos Sordos para que realicen el signo.

Consigna: deíctico + mirada + signo alumnos

Aunque durante este proceso se efectúa una adaptación palabra por palabra al signo correspondiente, no lo consideramos signado exacto puesto que no es una modalidad comunicativa, sino una actividad pautada con finalidad lectora.[LN] Tarea de lectura de vocabulario nuevo o desconocido: consigna que realiza la maestra Sorda para que los alumnos realicen la lectura del vocabulario frase o fragmento que considera complejo o significativo.

[LN] Tarea de lectura de vocabulario nuevo o desconocido: consigna que realiza la maestra Sorda para que los alumnos realicen la lectura de vocabulario que considera complejo o significativo. La maestra señala con el dedo la palabra escrita, realiza una pregunta (por ejemplo: ¿qué es? o ¿qué quiere decir?) o mira a los alumnos, espera a que contesten, y, ante una respuesta errónea o el desconocimiento de los estudiantes, realiza la explicación pertinente. En general, siempre enseña el signo que corresponde a la palabra, antes o después de la explicación. Además, en ocasiones refuerza la explicación con dactilología, imágenes, dibujos, ejemplos u otros recursos visuales.

Consigna: deíctico + pregunta o mirada a los alumnos+ respuesta alumnos + explicación maestra

[LSOL] La maestra se detiene en una palabra nueva y explica qué es. Durante la actividad de lectura, la maestra Sorda señala con el dedo una palabra en concreto y, sin preguntar a los alumnos, realiza la explicación pertinente. En general, en la

explicación incluye el signo correspondiente y en ocasiones, puede reforzarla con dactilología, imágenes, dibujos, ejemplos u otros recursos visuales.

Consigna: deíctico + explicación

[LT] Tarea de lectura de vocabulario ya trabajado en el aula: secuencia que sigue la maestra cuando aparece una palabra que ya han trabajado en el aula en la misma sesión o en sesiones anteriores. En esta estrategia se incluye:

- La MS señala con el dedo la palabra que ya han trabajado, pregunta a los alumnos (por ejemplo: ¿qué era? o ¿qué quería decir?), retrocede a la diapositiva en qué aparecía, señala el vocablo y realiza un repaso.

Consigna: deíctico + pregunta o mirada a los alumnos + retrocede + deíctico + explicación

- La MS señala con el dedo la palabra que ya trabajado y utiliza la misma estrategia para que los alumnos recuerden de qué se trata. Por ejemplo, si en la primera explicación de la palabra “conté” la maestra tapó con la mano “con”, para destacar la raíz del verbo, en la segunda explicación, la tapa directamente para activar el recuerdo de los alumnos.

Consigna: deíctico + estrategia + mirada

C.2. Tareas de escritura.

a) Tareas de escritura individual.

[EIE] Tarea de escritura espontánea: situaciones de escritura en las que la maestra pide a los alumnos que realicen in situ un ejercicio escrito de un listado de palabras, frases o un texto de forma individual.

[EIC] Copia: situaciones de escritura en las que la maestra pide a los alumnos que copien en sus libretas los esquemas o explicaciones que la maestra escribe en la pizarra.

[EITRAS] Situaciones de escritura en los que la maestra pide a los alumnos que escriban en la pizarra los ejercicios que han preparado y trabajado en casa o en clase para corregirlos juntos.

b) Tareas de escritura grupal.

[EG] Tarea de escritura espontánea: situaciones de escritura en las que la maestra Sorda pide a los alumnos que realicen in situ un ejercicio escrito en papel o en la pizarra de un listado de palabras, frases o un texto en grupo.

C.3. Otras actividades.

[EIO] Actividades complementarias: otras actividades que realizan los alumnos Sordos de forma individual durante el curso.

[AVGCOM] Comparación entre diferentes producciones textuales para trabajar las similitudes y las diferencias.

[DEB] Deberes: ejercicios y actividades para realizar en casa.

D. RECURSOS METALINGÜÍSTICOS

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

D.1. Maestra: recursos empleados por la maestra Sorda en el aula con los alumnos Sordos.

a) Recursos metalingüísticos de la lengua catalana:

[EOF] Habilidades metafonológicas: la maestra identifica aspectos fonológicos de las unidades lingüísticas.

[EOG] Habilidades suprasegmentales: contempla elementos complementarios de la forma del lenguaje, como la expresión, el tono, pausas o la acentuación.

[EOM] Habilidades metamorfosintácticas: la maestra explica el orden correcto de los elementos de la oración y la concordancia entre las diferentes palabras que la componen.

[EOS] Habilidades metasemánticas: la maestra reflexiona sobre aspectos semánticos de la lengua oral y escrita.

[EOA] Aspectos formales de la lengua: se incluye los signos de puntuación, ortografía y uso de mayúsculas y minúsculas.

[ILOE] Importancia de la lengua escrita: la maestra reflexiona sobre la importancia del vocabulario, la gramática o la sintaxis para escribir y leer correctamente.

b) Recursos metalingüísticos de la lengua de signos catalana (LSC):

[ESM] Habilidades metamorfosintácticas: la maestra explica el orden correcto de los elementos de la oración en LSC y la concordancia entre los diferentes signos que la componen.

[ESS] Habilidades metasemánticas: la maestra reflexiona sobre aspectos semánticos de la LSC.

[ESC] Parámetros formativos: la maestra reflexiona sobre los elementos articulatorios que configuran un signo. Por ejemplo, la forma o configuración de la mano (*queirema*); el lugar de articulación o espacio en el que se articula el signo (toponema); el movimiento de la mano (*kinema*); la dirección del movimiento (*kineprosema*); la orientación de la mano (*queirotropema*) y la expresión de la cara (*prosoponema*).

[ILS] Importancia de la lengua de signos: la maestra reflexiona sobre el valor de las lenguas de signos y la importancia de un signado correcto.

D.2. Alumnos: la maestra pide a los alumnos que reflexionen sobre diferentes aspectos lingüísticos.

a) Recursos metalingüísticos de la lengua catalana:

[EAOF] Habilidades metafonológicas: la maestra demanda a los alumnos que identifiquen aspectos fonológicos de las unidades lingüísticas de la lengua catalana.

[EAOM] Habilidades metamorfosintácticas: la maestra demanda a los alumnos que identifiquen el orden correcto de los elementos de la oración y la concordancia entre las diferentes palabras que la componen.

[EAOS] Habilidades metasemánticas: la maestra demanda a los alumnos que reflexionen sobre aspectos semánticos de la lengua catalana.

[EAOA] Aspectos formales de la lengua: la maestra demanda a los alumnos que reflexionen sobre los signos de puntuación, ortografía y uso de mayúsculas y minúsculas.

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

b) Recursos metalingüísticos de la lengua de signos catalana (LSC):

[EASM] Habilidades metamorfosintácticas: la maestra demanda a los alumnos que expliquen el orden correcto de los elementos de la oración en LSC y la concordancia entre los diferentes signos que la componen.

[EASS] Habilidades metasemánticas: la maestra pide a los alumnos que reflexionen sobre aspectos semánticos de la LSC.

[EASC] Parámetros formativos: la maestra demanda a los alumnos que reflexionen sobre los elementos articulatorios que configuran un signo. Por ejemplo, la forma o configuración de la mano (queirema); el lugar de articulación o espacio en el que se articula el signo (toponema); el movimiento de la mano (kinema); la dirección del movimiento (kineprosema); la orientación de la mano (queirotropema) y la expresión de la cara (prosoponema).

[ILSA] Importancia de la lengua de signos: la maestra pide a los alumnos que reflexionen sobre el valor de las lenguas de signos y la importancia de un signado correcto.

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

[ELO] Comparación de la lengua catalana con otra lengua oral: la maestra compara la lengua catalana con otras lenguas orales como el castellano o el inglés.

[ELS] Comparación de la lengua catalana con la LSC: la maestra compara la lengua catalana con la lengua de signos catalana para ver sus similitudes y diferencias.

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

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

E. PREGUNTAS

La pregunta es un recurso didáctico que permite a los maestros guiar a los alumnos en el proceso de aprendizaje. En esta estrategia hemos diferenciado el turno de preguntas y los tipos de preguntas ya que ambos pueden ser distintos dependiendo del objetivo perseguido por parte del docente.

E.1. Turno de preguntas

[PMIE] Pregunta de la maestra individual: la maestra realiza una pregunta individual a un alumno en concreto.

[PMGES] Pregunta de la maestra grupal: la maestra realiza una pregunta al grupo de alumnos Sordos.

[PMESP] Pregunta participativa: la maestra pregunta alumno por alumno una cuestión en concreto.

E.2. Tipo de pregunta

[PC] Preguntas de contrastación: pretende que los estudiantes comparen sus producciones con la de otros compañeros.

[PJ] Preguntas de justificación: permite que los alumnos den razones o justifiquen sus respuestas.

[PE] Preguntas exploratorias : estrategia que permite indagar u obtener información acerca de los conocimientos previos o no que tienen los alumnos sobre un tema determinado. Pretende la reflexión de los alumnos.

[PI] Preguntas informativas: permite obtener la información sobre un tema en concreto.

[PSE] Preguntas sobre los estados afectivos: Buscan identificar las emociones, sentimientos y motivaciones de los alumnos.

[PCP] Preguntas completas: Tienen la intención de conducir a los alumnos a completar las respuestas.

[PCA] Preguntas de comprobación de la acción: El docente pretende comprobar si los alumnos han realizado las actividades propuestas.

[PVE] Preguntas de verificación del entendimiento: Son preguntas que formula el docente para confirmar si los alumnos están entendiendo lo que se plantea. A veces no hay intención de obtener una respuesta como tal del alumno.

[PR] Preguntas de recordatorio: la maestra realiza preguntas para que los alumnos recuerden un tema ya trabajado en la clase anterior.

[MIR] La maestra no emite una pregunta pero mira a los alumnos para que le den una respuesta

[EA] Estrategia de engaño. En ocasiones es una pregunta y a veces no pero decidimos atribuirla a esta sección puesto que requiere una respuesta por parte del alumno.

F. RECURSOS VISUALES

Hace referencia a los diferentes recursos visuales que emplea la maestra Sorda durante el transcurso de las sesiones para apoyar o ejemplificar su explicación teórica.

F.1. Recursos sin soporte textual: hace referencia a las estrategias utilizadas por la maestra Sorda, sin texto escrito.

[ECVI] La maestra enseña imágenes sin texto escrito a los alumnos para ampliar o ejemplificar su explicación.

[ECVT] La maestra crea situaciones de rol, teatro y juego simbólico para que los alumnos comprendan el significado del tema tratado.

[ECVO] La maestra muestra diferentes objetos que hay en el aula o de los alumnos para ampliar su explicación teórica.

F.2. Recursos textuales: Hace referencia a los soportes o ayudas que incluyen texto escrito.

[ECTW] La profesora utiliza un proyector para guiar sus explicaciones teóricas.

[ECTF] Los alumnos utilizan dossieres, fotocopias o ejercicios durante las sesiones de EA de lengua escrita catalana.

[ECTEJ] La maestra hace uso de diccionarios u otros ejemplos de soporte textual.

[ECTMUR] La maestra hace uso del mural durante las sesiones de EA.

[ECTP] La maestra utiliza la pizarra como apoyo explicativo.

[PCOL] La maestra utiliza diferentes colores en la pizarra para destacar partes de una palabra o una frase facilitando el proceso lectoescritor a los alumnos Sordos.

[PDIB] La maestra realiza dibujos. Se considera un soporte textual puesto que pueden incluir o no texto escrito.

[PSIM] La maestra utiliza símbolos, trazas, marcas o señales para acompañar su explicación, para resaltar o para corregir. Se incluyen rayas, redondas, cuadrados, asteriscos, subrayado.

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

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

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

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

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

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

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

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

G. FEEDBACK

[EFP] Feedback positivo: La maestra utiliza emisiones valorativas sobre las producciones del alumno, que expresan su aprobación.

[EFN] Feedback negativo: La maestra utiliza emisiones valorativas sobre las producciones del alumno, que expresan su desacuerdo.

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

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

H. OTRAS ESTRATEGIAS

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

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

5.4. PROGRAMA DE ANÁLISIS CUALITATIVO

En nuestro estudio hemos abordado el análisis a partir del programa informático *QDA Miner Lite4*, un software de codificación cualitativa que permite analizar los datos obtenidos con el fin de construir modelos conceptuales. El programa fue seleccionado a raíz de los cursos de formación que se realizaron al respecto durante el período de investigación y la posibilidad de asesoramiento continuo.

QDA Miner Lite4 es una versión gratuita y de fácil aplicación que ofrece la importación de diferentes formatos de documentos de texto, como RTF, HTML, PDF, así como datos almacenados en Excel, MS Access, CSV, archivos de texto delimitados por tabuladores; permite una codificación intuitiva a partir de códigos organizados en una estructura de árbol y tiene la posibilidad de añadir comentarios o notas de investigación en los segmentos codificados a lo largo de todo el proceso de análisis. Además incluye una herramienta booleana de búsqueda rápida para facilitar la recuperación y codificación del texto.

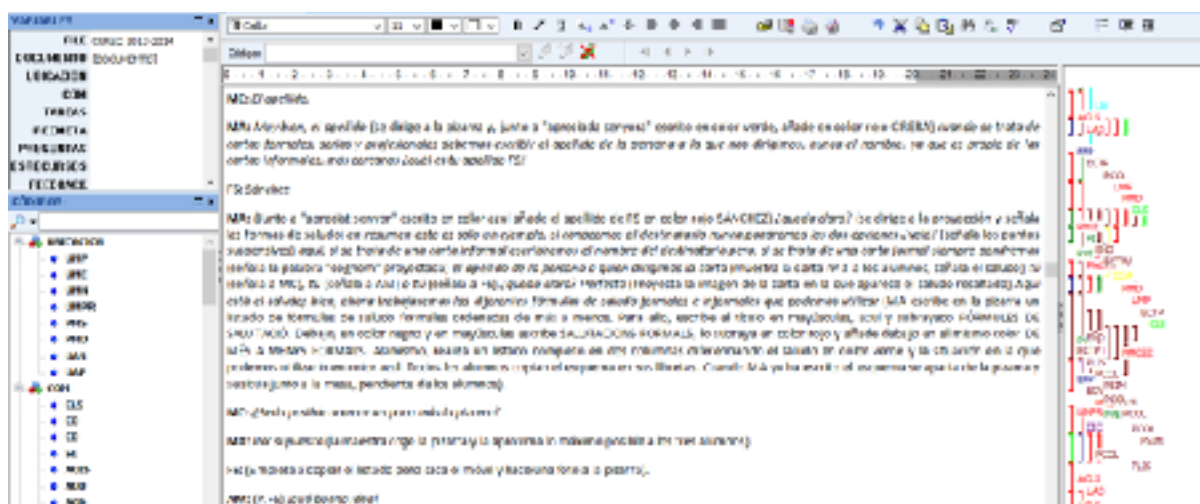


Imagen 22. Ejemplo de codificación QDA Miner Lite4

Una vez se han trabajado los datos pertinentes, el programa informático proporciona el análisis de frecuencia de códigos en tablas de exportación y en gráficos con diferentes formatos: gráficos de barra (horizontal o vertical), gráficos de pastel y

etiquetas de nubes, que puedes personalizar, siguiendo unos parámetros básicos. Los gráficos se pueden exportar en formatos BMP, PNG, JPEG, WMF.

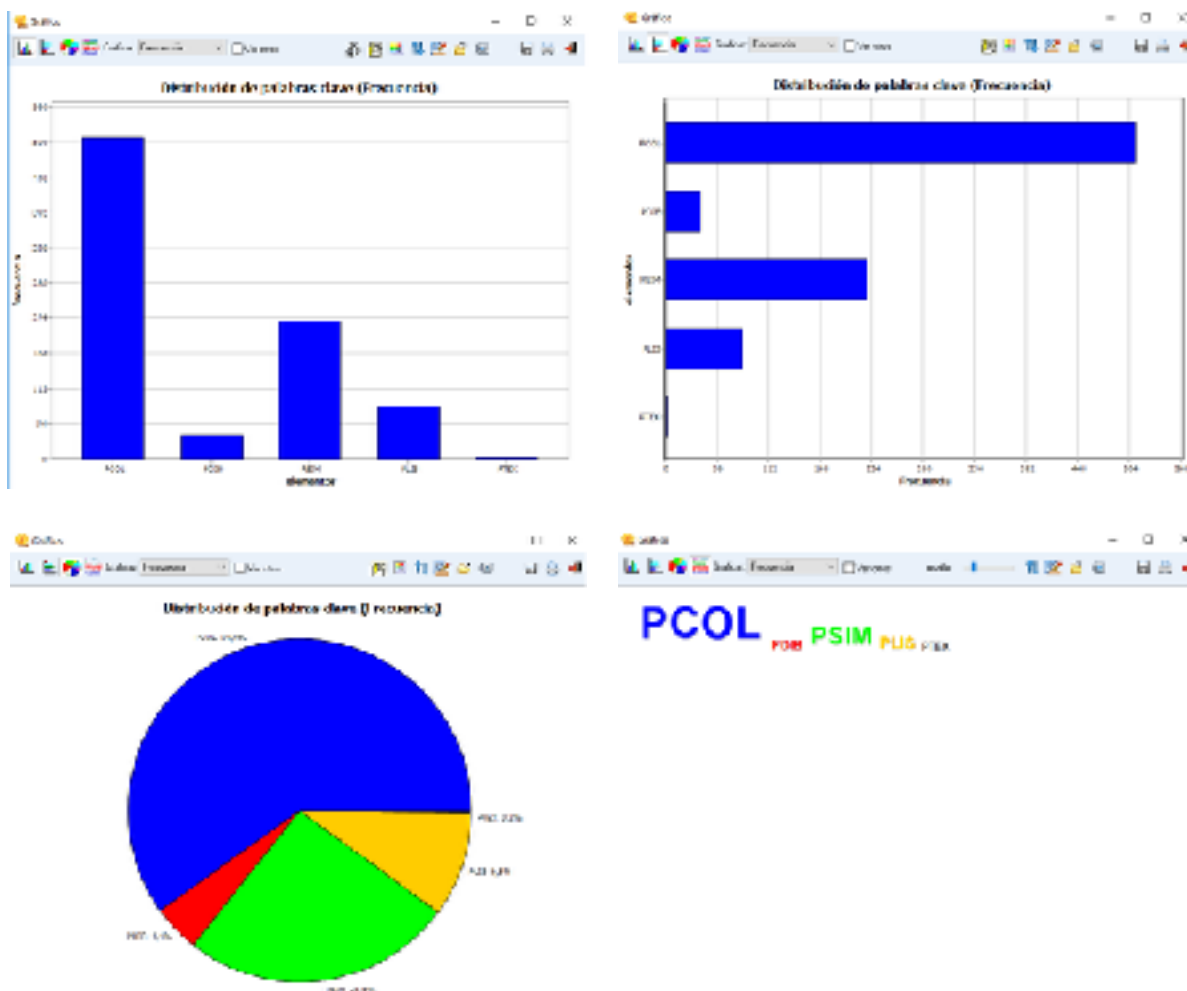


Imagen 23. Ejemplo de análisis QDA Miner Lite4

Aunque el programa presenta ciertas limitaciones que comentaremos en el apartado 7.4, consideramos que es una herramienta completamente funcional, efectiva y muy válida para el análisis de nuestros resultados. *QDA Miner Lite4* nos ha ofrecido la posibilidad de trabajar nuestro material observado de una forma ágil, cómoda y práctica.

5.5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En el quinto capítulo de esta investigación hemos realizado un recorrido por las diferentes fases de la categorización. Como hemos explicado en párrafos anteriores, nuestro proceso de categorías no se limitó a tres fases, sino que sucedieron diversos cambios, modificaciones y adaptaciones a raíz de múltiples revisiones al respecto. Sin embargo, dividimos el proceso en las tres fases más diferenciadas para que el lector pueda corroborar la trayectoria y, puesto que algunas de nuestras categorías desestimadas, pueden ser útiles para futuros estudios en torno al tema. Recordar que iniciamos nuestra propuesta de investigación a partir del sistema de categorías planteado por Pertusa (2002), adaptadas a las necesidades de nuestro estudio. Tras la taxonomía de categorías elaborada, seleccionamos el programa cualitativo *QDA Miner Lite4*, a raíz de los cursos de formación realizados y por la posibilidad de asesoramiento continuo. Una vez seleccionado el *software*, iniciamos el proceso del análisis de datos.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La elección es clara, para muchas personas sordas, su lenguaje es el ASL. Pero es imposible sobreestimar la importancia de la escritura en nuestras propias palabras. Aquí, la solución también es clara, la alfabetización no es un problema, es una solución. Es el momento de que las personas sordas tengan voz y se den cuenta de la importancia del ASL para la alfabetización. El ASL es un maravilloso lenguaje. Permite expresar la historia y la identidad de las personas sordas. Pero es un lenguaje no-escrito. Esto no disminuye su potencial del lenguaje. Necesitamos aceptar el sistema ASL para la escritura y estudiar su potencial para la educación del sordo.

El movimiento de autorizar a los estudiantes sordos a «pronunciar su propia liberación y articular su mensaje es claro». Nosotros podemos sólo desear que un día, los escritores sordos serán capaces de escribir sus historias en su propia lengua. Quizás luego los oyentes, la literatura y la educación, empezarán a escucharles y a verles.

Sherman Wilcox, 1994, p.134. Traducción de Pertusa (2002, p.324).

CAPÍTULO VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. Introducción

6.2. Resultados globales

6.3. Resultados

6.3.1. Ubicación física y organización del aula en el contexto de ea

6.3.2. Modalidad comunicativa

6.3.3. Tareas

6.3.4. Recursos metalingüísticos

6.3.5. Preguntas

6.3.6. Recursos visuales

6.3.7. Feedback

6.3.8. Otras estrategias

7.4. Discusión

6.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este capítulo es presentar y analizar los resultados obtenidos en nuestra investigación. En este apartado valoraremos las estrategias más empleadas por la maestra Sorda, y por lo tanto, aquellas evidencias que consideramos más significativas. También, ofreceremos los recursos menos empleados que, aunque *a priori* pueden parecer no significativos, los consideramos de relevancia tanto en la comparación con otros códigos como por sí mismos.

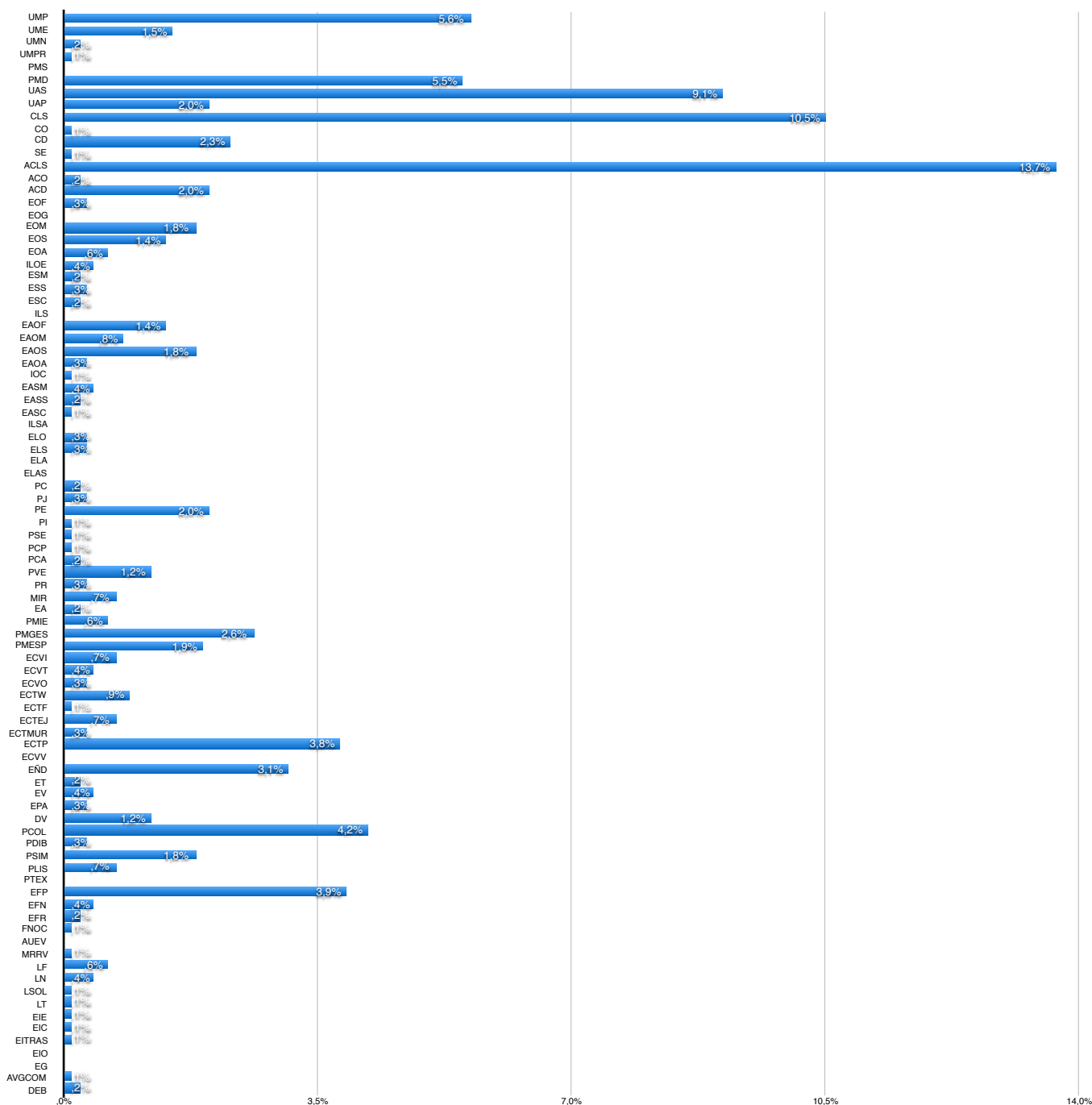
Este capítulo contiene dos bloques temáticos: por un lado, los resultados globales y, por otro, las estrategias específicas, objeto de estudio. Una vez presentemos todas las estrategias que hemos observado y analizado, procederemos a la discusión de nuestros resultados. Por último, a modo de síntesis, recogeremos la información más relevante de este capítulo.

Resaltar que el objetivo principal de nuestro análisis no es evidenciar las estrategias de la maestra empleadas con los alumnos de forma individual, sino grupal, ya que en nuestra realidad educacional predominan las situaciones colectivas frente a las diádicas. Aunque consideramos que son necesarios los ajustes que realizan los maestros con cada alumno, con el propósito de adecuarse a sus necesidades y respetar las diferencias individuales, en nuestro caso, contamos con participantes con características similares y hemos preferido considerar y valorar las estrategias específicas de la maestra con el grupo.

Creemos fundamental reiterar que los resultados obtenidos en esta investigación se trata de un estudio de casos en el que se observa a una maestra Sorda con cuatro alumnos adultos Sordos profundos. Por ello, somos conscientes que la generalización de nuestros resultados presentan ciertas limitaciones; sin embargo, resultan válidos para la situación educativa en la que nos ubicamos, con esta maestra Sorda y sus cuatro alumnos Sordos durante el proceso de apropiación y dominio de la lengua escrita catalana.

6.2. RESULTADOS GLOBALES

El análisis de los datos extraídos a partir del programa informático cualitativo *QDA Miner Lite4* nos permite observar qué códigos son más sobresalientes, y, por lo tanto, qué estrategias específicas son las más empleadas por la maestra Sorda. A continuación, en la Gráfica 10 presentamos nuestros resultados. La frecuencia de codificación de la investigación se recoge en el anexo IX, al final de este documento.



Gráfica 10. Resultados globales. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software *QDA Miner Lite4* (elaboración propia).

Sin embargo, el programa informático *QDA Miner Lite4* no nos ofrece una panorámica general del grupo de categorías más empleadas y, por lo tanto, qué bloque de estrategias son los más recurrentes. Por ello, a los resultados de la frecuencia de codificación individual (anexo IX), hemos añadido la suma de frecuencias de codificación grupal así como su porcentaje global respecto al porcentaje de caso. El programa Excel nos ha permitido realizar el cómputo a partir de las siguientes fórmulas:

- Suma de evidencias por bloques: =SUMA(número de celda:número de celda)
- Suma total de los bloques: =SUMA(número de celda+número de celda+número de celda)
- Porcentaje respecto al total de evidencias: =(número de celda/número de celda)

A continuación, en la Tabla 19, presentamos las frecuencias globales de codificación obtenidas por bloques. En el anexo IX, al final de este documento, se recogen los resultados de frecuencias detallados. Hemos creído interesante recoger esta información para elaborar una visión general de los recursos utilizados aunque, en el siguiente apartado, los explicaremos con detalle.

TABLA 19. Frecuencia de codificación por bloques

CATEGORÍA	FRECUENCIA ¹²⁰	%
Total bloque A		
Ubicación física y organización del aula	2879	23,79%
Total bloque B		
Modalidad comunicativa	3493	28,86%
Total bloque C		
Tareas	221	1,83%
Total bloque D		
Recursos metalingüísticos	1328	10,97%
Total bloque E		
Preguntas	1257	10,39%
Total bloque F		
Recursos visuales	2338	19,32%
Total bloque G		
Feedback	573	4,37%
Total bloque H		
Otras estrategias	13	0,11%

Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

En términos generales destacan, de mayor a menor frecuencia, las estrategias denominadas “modalidad comunicativa” (28,86%), “ubicación física y organización del aula” (23,79%), y los “recursos visuales” (19,32%). Asimismo, también son significativos los “recursos metalingüísticos” (10,97%) y las “preguntas” (10,39). Las

¹²⁰ En el documento de análisis de frecuencia de codificación del programa de análisis cualitativo *QDA Miner Lite4* (anexo IX) corresponde a “cuenta”.

estrategias de “feedback” (4,37%), las “tareas” (1,83%), y “otras estrategias” (0,11%) obtienen los porcentajes menos recurrentes.

Como puede observarse en la Tabla 19, las estrategias más empleadas por la maestra Sorda en el aula hacen referencia a modalidad comunicativa (28,86%). El uso de la lengua de signos catalana (LSC) como lengua vehicular de comunicación, tanto por parte de la maestra como por los alumnos, es la evidencia más significativa (Gráfica 10: 10,50% [CLS] y 13,70%¹²¹ [ACLS]).

La ubicación y la organización de la profesora y los estudiantes es la segunda estrategia más recurrente (23,79%). La MS se sitúa en el campo visual de los alumnos Sordos, creando sesiones dinámicas. La docente no se queda en un espacio fijo del aula, sino que aprovecha todo el campo visual de los alumnos para moverse de forma constante y captar el máximo de atención posible (Gráfica 10: 5,60% [UMP], 5,50% [PMD]). De los alumnos, destacamos la ubicación semicircular en el aula, que no sólo permite la comunicación con la MS, sino que favorece la interacción entre iguales (Gráfica 10: 9% [UAS]).

Uno de los datos más sobresalientes es el predominio de los recursos visuales de soporte contextual que la maestra Sorda utiliza para ampliar y ejemplificar sus explicaciones teóricas (19,32%). En ellos, incluimos diferentes estrategias de la maestra Sorda. En primer lugar, las estrategias vinculadas a los recursos sin soporte textual, como la presentación de imágenes ([ECVI]) u objetos ([ECVO]) y las situaciones de rol, teatro o juego simbólico ([ECVT]). En segundo lugar, las estrategias que implican la utilización de recursos textuales, como el uso del proyector ([ECTW]); las fotocopias, dosieres o ejercicios impresos ([ECTEJ]); el uso del mural ([ECTMUR]); la pizarra ([ECTP]); el vídeo subtulado ([ECVV]); el uso recurrente del deíctico o señalización ([EÑD]) y la estrategia empleada por la MS al tapar con sus manos, dedos o brazos una parte de una palabra u oración ([ET]). En tercer lugar, los recursos vivenciales ([EV]). En cuarto lugar, las pautas de aprendizaje ([EPA]) y la demanda de atención visual ([DV]). Durante la interacción la maestra Sorda refuerza constantemente a los alumnos Sordos con estrategias

¹²¹ Véase el apartado 7.4. Limitaciones de la investigación para una explicación de este porcentaje.

visuales para favorecer el andamiaje de la lengua escrita catalana. En el siguiente apartado, detallaremos las estrategias más empleadas.

El bloque de las estrategias metalingüísticas supone el cuarto dato más relevante (10,97%). Las estrategias emitidas por la maestra Sorda, así como las estrategias de demanda metalingüística a los alumnos Sordos constituyen datos notables en la globalidad de los resultados.

Las preguntas es un recurso que tiene notable presencia a lo largo de las sesiones (10,39%). Los tipos de preguntas que emplea la MS para fomentar la reflexión de los alumnos así como la alternancia del control en la participación equilibrada, para mantener la implicación activa y la motivación son datos de gran interés.

El feedback (4,37%), las tareas y actividades (1,83%) y otras estrategias (0,11%) son las estrategias menos concurridas por la MS aunque, no por ello, menos interesantes. En el siguiente apartado serán analizadas al detalle.

6.3. RESULTADOS

A continuación presentaremos nuestros resultados a partir de los bloques de categorización analizados. Como hemos recogido en párrafos anteriores, puesto que se trata de un estudio de casos, las evidencias obtenidas pueden estar influenciadas por diversas variables, entre ellas, el rol docente que asume la maestra Sorda y el estilo propio que ella proyecta, a partir de sus propias características personales como profesionales.

En el proceso del aprendizaje constructivo, la figura del profesor es vital puesto que es el responsable de generar y otorgar al alumno diferentes herramientas para que construya progresivamente estructuras y alcanzar el conocimiento. El maestro es el encargado de proporcionar la información, controlar la disciplina y actuar de mediador entre el alumno y el ambiente, creando espacios óptimos y adecuados para guiar y acompañar al estudiante durante el proceso de andamiaje. Dentro de la perspectiva constructivista, es fundamental que las ayudas ofrecidas sean contingentes y adecuadas a las diferencias y necesidades individuales que presentan los alumnos. El rol que asumirá la docente a lo largo de sus sesiones está íntimamente relacionado con el paradigma sociocultural y económico al que pertenece: cada profesional proyectará en el aula un estilo personal y propio fundamentado, entre otros aspectos, en sus vivencias.

Nuestra maestra posee un estilo determinado que viene marcado por su experiencia vital como Sorda, por el rol docente que asume y, en consecuencia, por los recursos y las estrategias que emplea. MA es una profesional que domina la materia impartida y tiene una larga trayectoria docente. La falta de audición le ha implicado una experiencia concreta durante su escolarización y desarrollo que trascenderá, subjetivamente, en su forma de enseñar y en las técnicas utilizadas. Ella sabe de primera mano qué dificultades puede presentar una persona Sorda en el proceso de andamiaje de la lengua escrita aunque también es conocedora de las posibles alternativas para lograr su éxito. Su implicación en el mundo visual le permite compartir con los alumnos las características perceptivas y culturales propias de la Comunidad Sorda y emplear, durante la interacción, estrategias específicas de

enseñanza-aprendizaje potenciadas por una naturalidad innata de la comunicación visual. Por su experiencia personal tiene capacidad de *role-taking* con sus alumnos.

Como se recoge en la traducción y transcripción de las sesiones y en los resultados que expondremos a continuación, nuestra maestra es una profesora que crea un ambiente de clase flexible y dinámico. Situaciones pautadas y controladas en las que los intereses y las respuestas de los alumnos pueden orientar el rumbo de las sesiones y determinar, incluso, las estrategias de enseñanza empleadas. MA adapta, con facilidad y naturalidad su explicación al ritmo, el nivel de competencias y las necesidades de los alumnos Sordos.

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

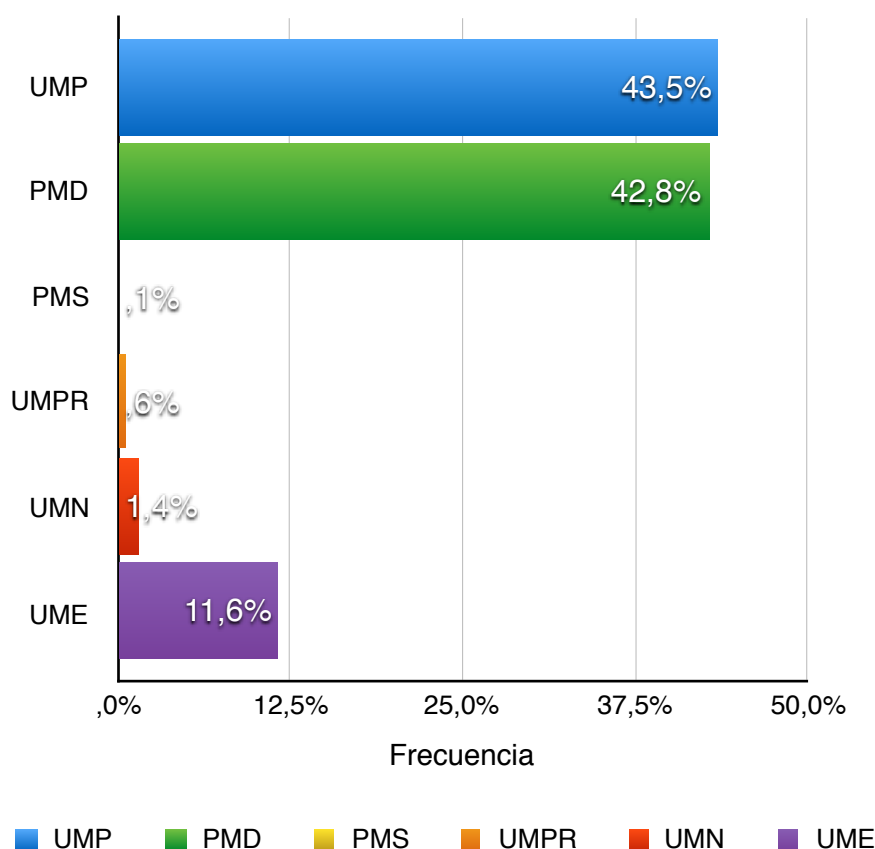
La ubicación y la organización en el aula de la maestra Sorda y los alumnos Sordos es fundamental durante el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que resulta clave durante el desarrollo de las sesiones. A lo largo de las diferentes clases impartidas, observamos diversas estrategias marcadas por la MA que son de gran relevancia (Tabla 19: 23,79%).

a) Maestra

En las sesiones del curso lengua escrita catalana que analizamos, evidenciamos que la postura y la ubicación de la maestra Sorda ofrecen datos significativos. En las estrategias de postura consideramos la posición de la maestra de pie ([PMD]) y sentada ([PMS]). En las estrategias de ubicación estimamos, por un lado, el lugar en el que se sitúa MA durante la impartición teórica ([UMP], [UME]) y, por otro, la presencia ([UMPR]) o ausencia ([UMN]) de la docente durante las tareas¹²². Puesto que, a lo largo de las sesiones, predomina más la explicación teórica que la frecuencia de las actividades de lectura o escritura, consecuentemente, el segundo grupo analizado ([UMPR], [UMN]) obtiene una menor frecuencia de codificación

¹²² Como definimos en el apartado 5.3. el uso del término tarea es utilizado como sinónimo de actividad, en las que consideramos las tareas de lectura y de escritura.

(55,10% vs. 2%). En la Gráfica 11 recogemos estas evidencias que serán descritas a continuación.



Gráfica 11. Ubicación y postura de la maestra Sorda. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

Uno de los datos más sobresalientes es el predominio de la postura de pie de la maestra Sorda ([PMD] 42,8%) respecto a la postura de carácter más tradicional, sentada ([PMS] 0,1%). MA se mantiene de pie a lo largo de todas las sesiones y se mueve constantemente por el aula ([UMP] 43,5%) durante la explicación teórica. Esta posición le permite ampliar la comunicación visual, supone un aumento de la atención del alumnado, incrementa el control del aula y le posibilita atender, de forma individual, a los estudiantes.

Como hemos explicado en párrafos anteriores, la lengua de signos catalana es una lengua visogestual que hace uso de las manos, la expresión facial y corporal para articular los signos en el espacio y representar ideas a partir de normas lexicológicas y estructuras gramaticales concretas. Puesto que la LSC es la lengua

vehicular de comunicación, si MA se sitúa detrás de una mesa, sentada, el alumnado Sordo visualizará los diferentes obstáculos que se interponen entre ellos y la docente, que les puede conllevar a pérdida de información o dificultades de la comprensión plena del mensaje. Por el contrario, si se coloca de pie, frente a los alumnos, permitirá a los estudiantes acceder con facilidad y naturalidad a toda la información pertinente.

Moverse de forma estratégica por el aula, en el campo visual de los alumnos, contribuye a aumentar y mantener la atención de los estudiantes ya que el constante movimiento facilitará que los educandos se fijen en ella. Más aún si se trata de personas Sordas, sin dificultades añadidas, en los que el sentido de la vista está más desarrollado. MA a lo largo de sus sesiones se mueve constantemente por el aula, dentro del campo visual de sus alumnos, para impartir las explicaciones teóricas: se dirige en reiteradas ocasiones a la pizarra, al mural, al proyector o se mantiene en el centro de la clase ([UMP] 43,5%).

Ejemplo 3ª sesión:

MA: (Retoma la diapositiva del tema 1 y continua la lectura señalando la palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo; se detiene en "complex" y realiza ella el signo) cumple, obedece, no se trata de cualquier dibujo o cualquier logo, sino el adecuado, cada logotipo es diferente (se dirige de nuevo al mural y señala uno a uno los logotipos que aparecen en las distintas cartas) éste tiene forma rectangular, éste otro es un corazón, éste es el logotipo del Gobierno, cada uno son diferentes (vuelve al Power Point y sigue la lectura realizando ella los signos al tiempo que señala cada palabra, se detiene en las partes que forman el encabezado). Venid todos, por favor, vamos a mirar los ejemplos que tenemos en el mural.

FS, EA, AM, MC: (Todos los alumnos se levantan y se dirigen al mural).

Ejemplo 4ª sesión:

MA: (...) (se acerca al Power Point y señala la palabra "postal") a partir de ahora no signaremos postal, sino CP (se dirige a la pizarra y señala "CP") CP, código postal.

Cabe destacar que, como característica perceptiva visual de la comunicación en lengua de signos, MA siempre se asegura que los alumnos Sordos la estén mirando y atendiendo cuando se dirige a ellos de forma grupal o individual. Signa orientada hacia los alumnos, sin girarse, excepto cuando, en contadas ocasiones, se trata de un recurso propio de la maestra, por ejemplo en la estrategia de rol o juego simbólico: en la 5ª sesión, para explicar la importancia del margen y la diferencia

entre la mano derecha y la mano izquierda, la maestra, excepcionalmente, se gira, de espaldas a los alumnos, y levanta de forma alterna los dos brazos para indicarles a qué lado se refiere. Esta estrategia se recoge y desarrolla en el apartado 6.3.6.

Ejemplo 5ª sesión:

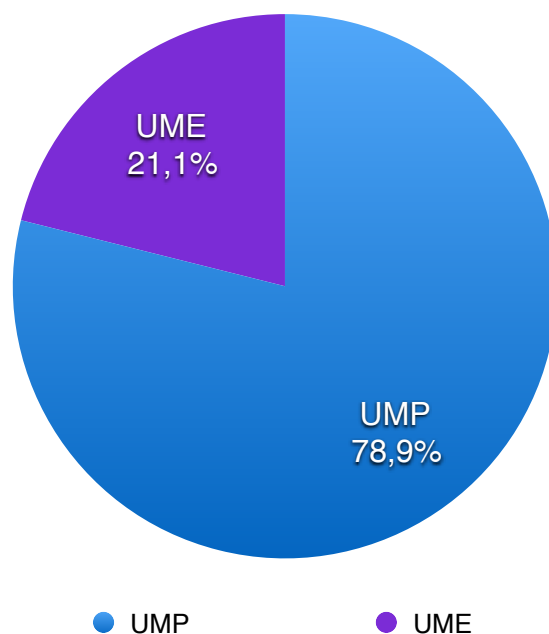
MA: (...) *Esto márgenes son obligatorios* (señala la palabra "esquerre" escrita Power Point y alza su brazo izquierdo) *éste es el lado izquierdo* (se pone de espaldas a los alumnos y levanta el brazo izquierdo) *el lado izquierdo* (coge la carta, y, de espaldas a los alumnos la apoya en la proyección, señala el margen izquierdo y alza el brazo izquierdo. Se gira) *éste es el lado izquierdo* y, el contrario, es el derecho. (De nuevo, se gira de espaldas a los alumnos, coloca la carta nº 3 sobre la proyección, señala el saludo. Se gira y los mira) *el saludo está en el lado izquierdo de la carta ¿lo veis? Nosotros no podemos empezar a escribir donde empieza la hoja, si no que debemos dejar un margen mínimo en el lado izquierdo.*

Si los alumnos realizan otra tarea durante la explicación de la maestra, ella o bien espera a que terminen o les llama la atención para captar su mirada y mantener la comunicación evitando así, la atención dividida. La estrategia de demanda se retomará en el apartado 6.3.6.

Ejemplo 9ª sesión:

MA: (...) Se acerca a los alumnos, da unos pequeños golpes en sus mesas para llamarles la atención) *escuchadme atentamente, después copiáis el esquema pero ahora miradme para que la explicación quede clara. Si yo signo y vosotros anotáis al mismo tiempo, no lo entenderéis. Lo explico y, cuando acabe, anotáis todo ¿de acuerdo?*

Es interesante observar el alto porcentaje de la categoría [UME] (11,6%), estrategia que hace referencia a las situaciones en la que la maestra se acerca a alumno por alumno para dar, mostrar, señalar, indicar o enseñar algo en concreto. Este recurso es de vital importancia puesto que es altamente visual y no se registra, en general, en las situaciones de enseñanza con niños oyentes. A lo largo de la impartición teórica, la maestra se mantiene en el campo visual de los alumnos Sordos desplazándose en los diferentes puntos de referencia del aula, por ejemplo, la pizarra, el proyector y el mural ([UMP]). En significativas ocasiones, también se dirige uno a uno a todos los pupitres de los alumnos. En la Gráfica 12 podemos observar la comparativa de las dos categorías ([UMP], [UME]) y aunque [UMP] obtiene la frecuencia de codificación más elevada (78,9%), [UME] alcanza un alto porcentaje representativo (21,1%).



Gráfica 12. Ubicación de la maestra Sorda durante la explicación teórica. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

Son muchas las ocasiones en las que la maestra Sorda se dirige a los alumnos de forma individual y sucesiva ([UME] 21,1%), por ejemplo:

● **Para repartir documentos o fotocopias**

Ejemplo 4ª sesión:

MA: (Coge las fotocopias en color de las diapositivas del Power Point que trabajarán hoy en clase). *Ahora repartiré las fotocopias del Power Point que trabajaremos en la sesión de hoy. Son la continuación de las que trabajamos el día anterior así que debemos colocarlas justo debajo de las nuestras (se acerca a MC; le da las fotocopias y levanta las fotocopias que tiene sobre la mesa) aquí debajo; (se acerca a AM; le da las fotocopias y levanta las fotocopias que tiene sobre la mesa) aquí debajo; (se acerca a EA; le da las fotocopias y levanta las fotocopias que tiene sobre la mesa) aquí debajo.* (Proyecta el Power Point).

● **Para mostrar o enseñar algo en concreto**

Ejemplo 4ª sesión:

MA: (Proyecta de nuevo la diapositiva que están trabajando) *en este apartado trabajaremos el nombre y la dirección del destinatario y, por lo tanto, de la persona a la que va dirigida la carta* (coge la carta nº2, se acerca al pupitre de FS se inclina y se la muestra) *¿Dónde está la información del destinatario?*

FS: (Señala el lado izquierdo) *aquí.*

MA: (Se acerca al pupitre de EA se inclina y le muestra la carta) *¿dónde está la información del destinatario?*

EA: (Señala el lado izquierdo) *aquí.*

MA: (Se acerca al pupitre de AM, se inclina y le muestra la carta) *¿Dónde está la información del destinatario?*

AM: (Señala el lado izquierdo) *aquí.*

MA: (Se acerca al pupitre de MC, se inclina y le muestra la carta) *¿Dónde está la información del destinatario?*

MC: (Señala el lado izquierdo) *aquí.*

Ejemplo 11ª sesión:

MA: *Por favor, buscad en vuestras fotocopias qué es esta palabra y dónde debemos escribirla.*

FS, EA, AM, MC: (Buscan en sus apuntes).

MA: (Se acerca al pupitre de FS, se inclina y busca en su carpeta) *mira, aquí está* (coge la fotocopia de FS, se coloca en medio del aula y la muestra a los alumnos) *es ésta* (se acerca alumno por alumno para mostrar dónde se explican los pronombres. Se dirige al pupitre de MC, se inclina y muestra la fotocopia) *aquí;* (se dirige al pupitre de AM, se inclina y muestra la fotocopia) *aquí;* (se dirige al pupitre de EA, se inclina y muestra la fotocopia) *aquí* y (se dirige al pupitre de FS, se inclina y muestra la fotocopia) *aquí* (devuelve la fotocopia a FS), *gracias.*

● **Para señalar**

Ejemplo 4ª sesión:

MA: *Del mismo modo que antes, debéis escribir los meses en una columna en el lado izquierdo y después realizaremos la corrección en el derecho.*

MC: *¿En la libreta?*

MA: *Sí* (se acerca rápidamente al pupitre de cada alumno para indicar las libretas; se acerca a MC y señala su libreta) *aquí;* (se acerca a AM y señala su libreta) *aquí;* (se acerca a EA y señala su libreta) *aquí* y (se acerca a FS y señala su libreta) *aquí.*

Ejemplo 6ª sesión:

MA: *Ahora realizaremos una actividad (reparte una ficha a cada alumno que deben completar) Por favor, no olvidéis poner vuestro nombre* (se acerca al pupitre de MC y señala la parte superior derecha de la hoja) *aquí,* (se acerca al pupitre de AM y señala la parte superior derecha de la hoja) *aquí,* (se acerca al pupitre de EA y señala la parte superior derecha de la hoja) *aquí* (se acerca al pupitre de FS y señala la parte superior derecha de la hoja) *y aquí.*

Ejemplo 11ª sesión:

MA: *El verbo comer es un verbo regular puesto que se conjuga del mismo modo que cantar. Es de la primera conjugación. La única excepción que tenemos en este verbo, por cuestiones gramaticales, es que en catalán no se escribe (dactilología) "je, ji", con (dactilología) "j", sino que se escribe (dactilología) "ge, gi", con (dactilología) "g". Mirad (se acerca alumno por alumno, se inclina y señala las excepciones en el presente. Se dirige al pupitre de MC, se inclina y señala sus fotocopias) aquí; (se dirige al pupitre de AM, se inclina y señala sus fotocopias) aquí; (se dirige al pupitre de EA, se inclina y señala sus fotocopias) aquí y (se dirige al pupitre de FS, se inclina y señala sus fotocopias) aquí.*

● **Para comprobar que han finalizado una acción**

Ejemplo 4ª sesión:

MA: *(Se acerca a FS y comprueba que ha finalizado el ejercicio; Se acerca a EA y comprueba que ha finalizado el ejercicio; se acerca a MC y ella le muestra su libreta; se acerca a AM y comprueba que ha finalizado el ejercicio) bien, ahora debéis hacer la raya como antes para diferenciar las columnas y vamos a corregirlo (MA escribe en la pizarra los meses del año en color azul, debajo del título en mayúsculas y con más margen; los alumnos lo copian en sus libretas. MA se acerca a MC y le indica una palabra) aquí hay un error.*

● **O para revisar o corregir el texto escrito.**

Llama la atención que la maestra constantemente, tras un ejercicio de copia, acude a los pupitres de los alumnos para comprobar que lo hayan escrito correctamente. Este recurso es importante porque demuestra la conciencia de MA sobre las dificultades de sus alumnos con la LE y su preocupación por que tengan los apuntes correctos para poder revisarlos y estudiar en casa.

Ejemplo 4ª sesión:

MA: *Tranquila, ahora ya sabes cómo se escriben. A partir de ahora tenéis que memorizar los días de la semana para utilizarlos de forma correcta (se acerca uno a uno a los pupitres, se inclina y comprueba que hayan copiado bien el esquema) a ver... (Se acerca a FS se inclina y revisa su libreta) perfecto; (se acerca a EA se inclina y revisa su libreta) perfecto; (se acerca a AM se inclina y revisa su libreta) perfecto; (se acerca a MC se inclina y revisa su libreta) perfecto; muy bien todos; ahora trabajaremos los meses del año (borra la pizarra excepto "vocabulari" y escribe el subtítulo en azul MESOS, en mayúsculas, subrayado y marcado con una flecha).*

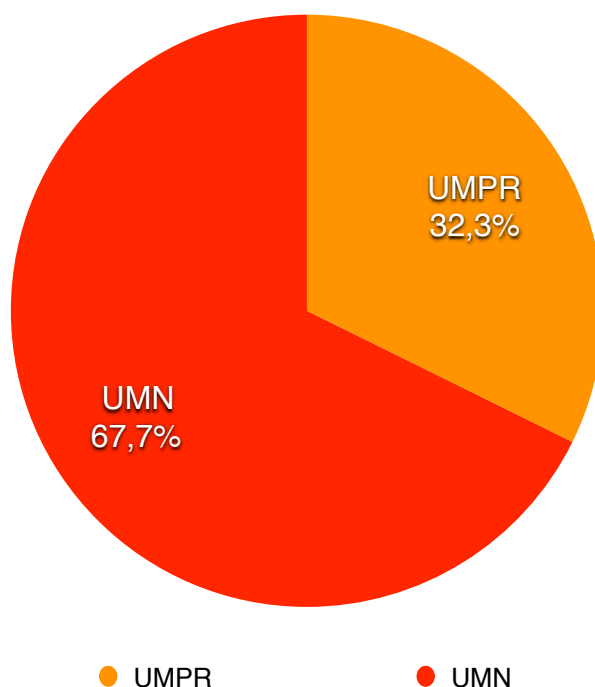
El procedimiento resulta similar en las diferentes ocasiones: la MS se acerca alumno por alumno, se agacha o se inclina y muestra, señala, indica, revisa o corrige algo en concreto. Creemos relevante destacar la inclinación que hace la MS para

mantener el contacto visual con los alumnos y mejorar la comunicación. A continuación mostramos algunas fotografías que muestran este comportamiento.



Imagen 24. Postura de la maestra Sorda en situaciones diádicas.

En cuanto a la presencia ([UMPR]) o ausencia ([UMN]) de la MS durante las actividades grupales e individuales destaca la ausencia (1,4% vs. 0,6% en Gráfica 11 y 67,7% vs. 32,3% en Gráfica 13) puesto que la profesora favorece la autonomía de los estudiantes en las tareas individuales y aboga por el aprendizaje cooperativo en las situaciones grupales. Consideramos aprendizaje cooperativo la «relación centrada en la adquisición y/o aplicación de un conocimiento, entre un grupo de alumnos con habilidades heterogéneas dentro de márgenes de proximidad» (Duran, 2014, p. 45). A continuación en la Gráfica 13 mostramos los datos obtenidos.



Gráfica 13. Ubicación de la maestra Sorda durante las actividades. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

La maestra Sorda, con frecuencia, se ausenta durante las diferentes tareas propuestas para que los alumnos puedan trabajar solos, tranquilos y sin presión. En la primera clase, cuando los alumnos cumplieron el documento inicial, MA informó a NA sobre esta conducta.

Ejemplo 1ª sesión:

MA: (A NA) *es mejor que la dejemos sola porque, de lo contrario, se pone nerviosa (MA y NA se van y dejan trabajar sola a EA).*

En las siguientes sesiones, aunque ha compartido una gran parte de las actividades con los alumnos ([UMPR] 32,3%), en la mayoría ha preferido ausentarse ([UMN] 67,7%), manteniéndose a una distancia prudencial de los estudiantes, dentro de su campo visual, por si tienen dudas, consultas, o necesitan preguntar algo en concreto.

Ejemplo 11^a sesión:

MA: *Hay que practicar mucho. Ahora, haremos un ejercicio, para seguir trabajando las horas* (en la pizarra, borra todas las horas pero mantiene los dibujos de los relojes. En el primer reloj marca 15:14; en el segundo reloj 15:16; en el tercer reloj 15:42 y en el cuarto reloj 15:50. En color rojo indica las horas y, en verde, los minutos. MA se aleja para dejar trabajar a los alumnos solos pero está pendiente de ellos).

Además, en numerosas ocasiones, MA se acerca de vez en cuando para comprobar que los alumnos realizan la actividad y no tienen dudas al respecto.

Ejemplo 2^a sesión:

MA: (MA se acerca a la pizarra junto a los alumnos para comprobar que están trabajando pero, al ver que todo es correcto, se aleja de nuevo para que realicen la actividad solos).

Llama la atención también este comportamiento cuando ella misma desea corregir o realizar una tarea. En varias ocasiones, la maestra se gira para pensar, se aleja para corregir o para realizar una actividad. Por ejemplo en la cuarta sesión, cuando MC le pregunta sobre signo, MA se gira para pensar la respuesta. Una vez la deduce, mira de nuevo a los alumnos y explica el resultado.

Ejemplo 4^a sesión:

MA: *Vamos a fijarnos en los siguientes signos: {siempre2} (trad. literal: como siempre), {siempre3} (trad. literal: siempre) y {siempre1} (trad. literal: para siempre). Hay tres variantes, ¿qué diferencia hay? A veces las palabras en lengua oral tienen un uso muy distinto en la lengua de signos.*

MC: *¿Tenemos 3?*

MA: *Sí* (MA se da la vuelta, de espaldas a los estudiantes, y signa para sí misma para pensar sin que la vean los alumnos. Se gira y mira al grupo). *Tenemos cuatro con un signado muy diferente* (mira a las alumnas).

En la 3^a sesión, tras una actividad grupal de los alumnos sin la maestra en la que deben escribir una carta, MA coge una hoja en blanco y un bolígrafo para redactar

una respuesta. Para ello, se aleja, se sienta en un pupitre, al margen de los alumnos, y redacta el escrito para que les sirva como ejemplo.

Ejemplo 3ª sesión:

MA: (Señala las fechas que aparecen en todas las cartas del mural) *da igual que una carta sea formal o informal, la fecha siempre debe colocarse en el mismo lugar. (Muestra de nuevo a los alumnos la carta que han escrito) todo lo demás está muy bien y muy claro, felicidades. Ahora yo también os escribiré una carta para responder a la vuestra* (los alumnos se sientan y MA se retira a un pupitre alejado para escribir una carta en catalán. Una vez finalizada, la entrega a los alumnos y estos la leen).

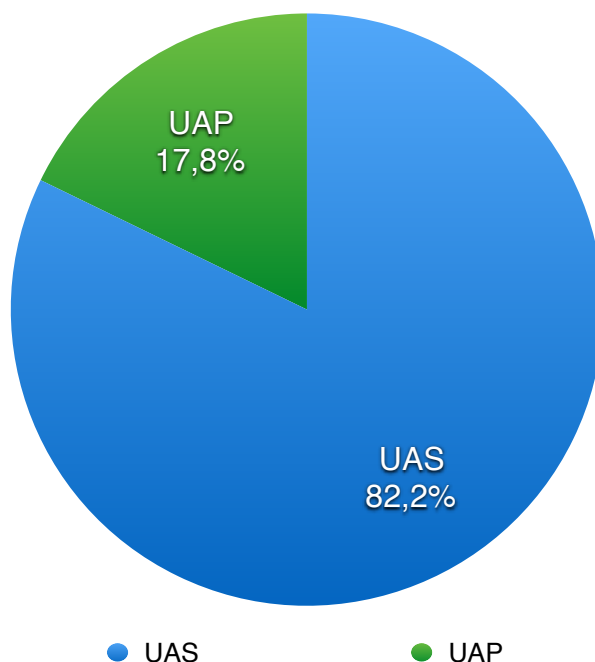
Lo mismo ocurre en la 5ª sesión. MA, para corregir la actividad de FS, coge el documento, se dirige a un pupitre alejado de los alumnos y realiza sola la corrección:

MA: (Coge el ejercicio de FS, se aparta del grupo y se sienta en un pupitre alejada para corregir la actividad en color rojo. Una vez ha acabado, se acerca de nuevo a los estudiantes y devuelve la tarea a FS)

Estas observaciones no son significativas en nuestro estudio puesto que se producen en contadas ocasiones aunque creemos relevante tenerlas en consideración para orientaciones didácticas y futuras líneas de investigación.

b) Alumnos

En las estrategias de ubicación y organización que hacen referencia a los alumnos, distinguimos la categoría [UAS], ubicación semicircular del alumnado, y [UAP], ubicación de pie de los estudiantes. En la Gráfica 14 mostramos estos resultados.



Gráfica 14. Ubicación de los alumnos Sordos. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

La maestra Sorda, como responsable de crear un ambiente adecuado y óptimo que favorezca el proceso de aprendizaje de la lengua escrita catalana es la encargada de distribuir el lugar que ocuparán los estudiantes Sordos en el aula así como dirigir las acciones de los mismos. En la primera sesión, la MS se encargó personalmente de situar las sillas de los estudiantes en el lugar y la posición que consideraba precisos: en el centro del aula, a una distancia prudencial respecto a la pizarra y el proyector, y de forma semicircular¹²³.

Ejemplo 1ª sesión:

(La maestra entra en el aula, coge las sillas y las coloca en el centro de forma semicircular. Entran los alumnos y se sientan (de izquierda a derecha¹²⁴) en el siguiente orden: FS, EA, AM y MC).

La disposición del grupo de alumnos Sordos en el aula, puede determinar, en gran medida, el devenir de una sesión lectiva. Proponer a los estudiantes con dificultades

¹²³ La posición de las sillas no es pronunciada aunque sí se observa una desigualdad en la fila y, por lo tanto, una forma semicircular.

¹²⁴ El orden es de izquierda a derecha en el visionado de los vídeos y de derecha a izquierda si se contempla desde la perspectiva de los alumnos.

de audición próximos a la maestra y los medios de enseñanza o recursos materiales de apoyo didáctico, como la pizarra o el proyector, favorece, por un lado la interacción en la comunicación visual y el refuerzo de la lectura labiofacial (LLF) y garantiza, por otro lado, el acceso al material complementario utilizado por la docente. Asimismo, la ubicación semicircular permite a los estudiantes ver a la maestra, acceder con facilidad a toda la información visual relevante para los aprendizajes así como tener una visión general y contacto visual con sus compañeros .

Como anécdota referente a la ubicación de los alumnos, cabe resaltar que los estudiantes adultos mantienen a lo largo de todas las sesiones la misma ubicación y nunca la modifican. De izquierda a derecha se sientan: FS, EA, AM y MC.

Ejemplo 2ª sesión:

Los alumnos entran en el aula, cogen las sillas y las colocan de forma semicircular, del mismo modo que hizo la maestra en la sesión anterior. Se sientan en el siguiente orden (de izquierda a derecha): FS, EA, AM y MC.

Ejemplo 6ª sesión:

Los alumnos entran en el aula, y se sientan de forma semicircular en el siguiente orden (de izquierda a derecha): FS, EA, AM y MC.

Esto nos indica, la importancia de la rutina con los alumnos Sordos. Destacar que sólo en la última sesión, en la 13ª, cambiaron de ubicación y disposición puesto que su aula estaba ocupada y debieron desplazarse a otro lugar en el que sólo había mesas alargadas.

Ejemplo 13ª sesión:

Puesto que la sala de clase está ocupada, se trasladan a otra sala que tiene una mesa rectangular. Los alumnos entran en el aula, y se sientan, en una mesa alargada, en el siguiente orden (de izquierda a derecha): EA, FS, AM y MC.

En las sesiones de E/A registradas, observamos que aunque en un porcentaje mayoritario los alumnos Sordos permanecen sentados en sus pupitres ([UAS], 82,20%) la maestra los anima constantemente a ser partícipes de la interacción y, por lo tanto, a formar parte del dinamismo y la fluidez de las clases ([UAP, 17,8%]). En numerosas ocasiones, los alumnos Sordos se levantan, se dirigen a la pizarra, al mural, al proyector o al centro del aula:

Ejemplo 3ª sesión:

MA: (...) *Vamos al mural y miramos cómo están escritas las fechas.*

FS, EA, AM, MC: (Todos los alumnos se levantan y se dirigen al mural).

MA: (La maestra muestra una a una todas las fechas que aparece la fecha) *¿veis? mantienen la estructura que os he explicado. Podéis sentaros* (MA se dirige al Power Point y los alumnos se sientan) *la fecha es muy importante, no os la podéis olvidar cuando escribáis una carta porque es fundamental.*

Ejemplo 3ª sesión:

MA: (Coge su carta y la coloca sobre la mesa). *Poneros alrededor de la mesa, por favor, y vamos a comentar juntos la carta* (todos los alumnos se levantan y se colocan alrededor de la mesa, MA señala los espacios en blanco del folio) *los espacios son muy importantes ¿qué dice esta carta?*

Ejemplo 8ª sesión:

MA: (MA se coloca enfrente de los alumnos) *Buenas tardes a todos ¿os acordáis de la ficha que os entregué de deberes el día anterior sobre el vocabulario de la comida? bien, pues ahora uno a uno saldréis a la pizarra y las escribiréis, MC eres la primera* (MC sale a la pizarra y escribe en color azul: ELS PANS, EL OLÍ, LA SAL, LA BOCATA, EL PASTÍ, LES GALETES, ARROS, L'OU); AM, más por favor (AM sale a la pizarra y escribe en color azul: ELS SPAGUETTIS, LES PATATES, EL PEIX, EL FORMATGE) EA, te toca (EA sale a la pizarra y escribe en color azul: LA BOTIFARRA, LA POLLASTRE, LA MAQUINTA, EL IGURT).

Como característica propia de la Comunidad Sorda, en algunas intervenciones la maestra pide a los alumnos que se pongan en pie, en medio del aula mirando a sus compañeros, para repetir la respuesta y que todos sean conocedores de ella:

Ejemplo 10ª sesión:

MA: *¡Ahora sí! levántate, por favor y signa para que tus compañeros puedan verlo.*

AM: (Se levanta y se coloca junto a la maestra, mirando a sus compañeros) *mi madre es alta.*

MA: *¿Veis la diferencia? puedes sentarte, AM.*

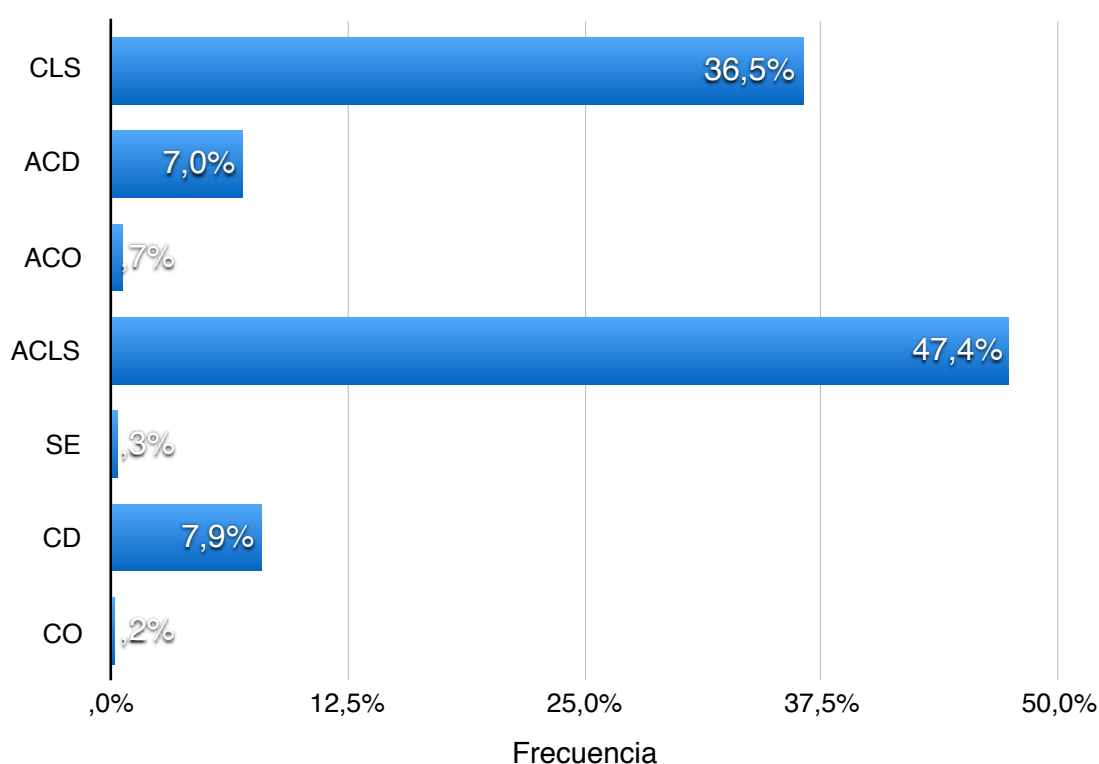
Ejemplo 10ª sesión:

MA: *¡Exacto! muy bien ¿puedes venir aquí y explicarlo al resto de tus compañeros?*

MC: *Sí* (se levanta, se coloca junto a MA y mira a sus compañeros) *mirad* (señala "3r") *éste es el piso y* (señala "4a") *ésta la puerta.*

6.3.2. MODALIDAD COMUNICATIVA

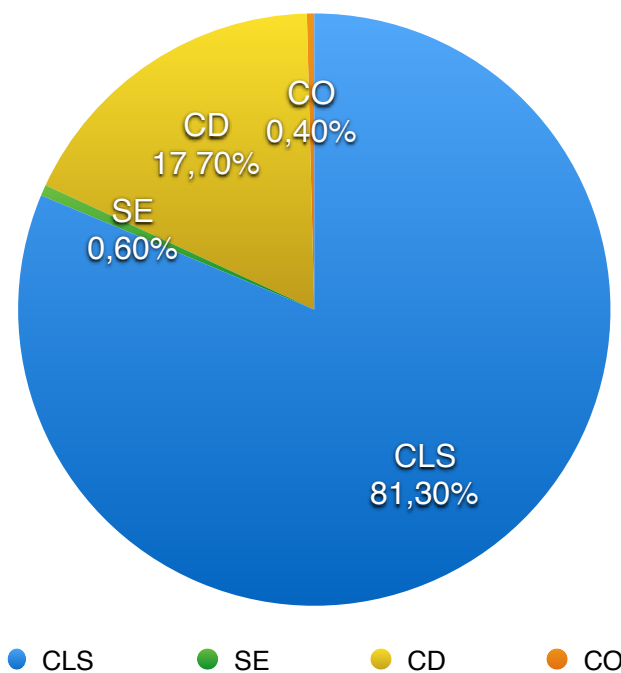
En el bloque de categorías denominadas “modalidad comunicativa” se incluye las variedades lingüísticas empleadas por la maestra Sorda y los alumnos adultos Sordos. El empleo de una modalidad comunicativa u otra resulta un aspecto fundamental en el desarrollo de nuestras sesiones, puesto que representan el 28,86% de las frecuencias obtenidas en la clasificación general (Tabla 19). A continuación en la Gráfica 15 presentamos los resultados generales obtenidos.



Gráfica 15. Modalidad comunicativa. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

a) Maestra

En la modalidad comunicativa de la maestra Sorda se incluye la lengua de signos catalana ([CLS]), el signado exacto ([SE]), la comunicación en lengua oral ([CO]) y el uso de la dactilología ([CD]).



Gráfica 16. Modalidades comunicativas empleadas por la maestra Sorda. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

Como se observa en la gráfica 16, predomina el uso de la lengua de signos catalana como lengua vehicular de comunicación y de E/A ([CLS] 81,3%). MA utiliza de forma natural la LSC en la interacción con sus alumnos adultos Sordos conocedores y usuarios de dicha lengua. La LSC no sólo es la base lingüística de las sesiones, sino que, contribuye, positivamente, al aprendizaje de la lengua escrita puesto que sirve de modelo lingüístico y punto de partida referencial. La LSC servirá a los alumnos adultos Sordos como base para el aprendizaje de la L2. Retomaremos este tema en el análisis de las categorías metalingüísticas (6.3.4.).

Ejemplo 1ª sesión:

MA: *Debes dejar a un lado el castellano e intentar escribir en catalán. Algo, por ejemplo, piensa una frase en lengua de signos.*

EA: *No sé.*

MA: *Inventa algo en lengua de signos, una frase, pues esa misma, debes escribirla en catalán.*

EA: *Uf, no sé.*

MA: *A ver, signa algo, lo que sea.*

FS: *Di algo, lo que tú quieras.*

MA: *Una frase.*

EA: (Mira a todos sus compañeros y no signa nada).

MA: *Di algo, lo que quieras pero en lengua de signos, por ejemplo, «el fin de semana pasado estuve en Gerona y conocí a dos chicas». Esta frase en lengua de signos hay que intentar adaptarla al catalán escrito. Intenta escribir algo en catalán.*

Es importante destacar el control de la velocidad del signado que ejerce la maestra. Como ya hemos comentado en otras ocasiones, MA es una persona Sorda, con una gran riqueza en el dominio de la LSC. En las primeras sesiones ya informó a los alumnos sobre su velocidad durante el signado (ejemplo 1ª sesión):

MA: *Avisaros que normalmente signo muy rápido y, si algo no lo entendéis, por favor, avisarme y signaré más lento.*

Y, aunque a lo largo de las clases observamos un signado rápido y ágil, en algunas ocasiones, la maestra modifica el movimiento y signa más despacio o repite en varias ocasiones un mismo signo. Este aspecto nos parece fundamental ya que, el cambio de registro y el movimiento lento o repetitivo del signado alerta a los alumnos de la importancia de ese signo o de su significado.

Ejemplo 12ª sesión:

MA: (A MC. Señala "Doctor, em fa mal el pit") *¿qué dice?*

MC: (Lee) *doctor, me duele ¿el pene?*

FS, EA, AM: (Risas).

MA: (Sonríe. En la pizarra escribe en color azul EM FA MAL EL PIT. Señala la frase y realiza una lectura de signado exacto, señalando palabra por palabra y realizando el signo correspondiente) *me duele el...* (mira a los alumnos).

FS, EA, AM, MC: (Miran a la maestra pero no responden).

MA: *El pecho. Fijaos (dactilología) "pit" es pecho (realiza el signo más lento y lo repite dos veces).*

AM, MC: *Pecho.*

MA: *Exacto, pecho.*

MC: *Yo me he confundido, pensé que era pene.*

La segunda categoría más recurrente dentro de la modalidad lingüística es el uso del sistema dactilológico o alfabeto manual ([CD], 17,7%). El deletreo es empleado por la maestra Sorda como un recurso propio de la lengua de signos¹²⁵ aunque también lo utiliza como una herramienta facilitadora en el proceso de escritura puesto que, a partir de su signado, otorga a sus alumnos Sordos todos los grafemas que componen una palabra.

Ejemplo de dactilología como elemento propio de la LSC (ejemplo 11ª sesión):

MA: (...) (Se coloca junto a la pantalla proyectada, señala los pronombres. Dactilología) *"em, et, es, ens, us, es" son los pronombres reflexivos que deben colocarse siempre, antes del verbo (se dirige a la pizarra y, en color negro añade los pronombres reflexivos a todas las conjugaciones)*

Ejemplo de la dactilología como recurso metalingüístico (ejemplo 11ª sesión):

AM: *¿Cómo se escribe? (dactilología) "¿pron...?"*

MA: (Dactilología) *"pronom"*.

Cabe destacar que, si la palabra deletreada tiene acento, la maestra siempre lo marca elevando el signado del grafema en espacio neutro y marcando la dirección de la tilde. De esta manera, MA no sólo ofrece información gramatical, sino también fonológica. Así informó a los estudiantes en las primeras sesiones.

Ejemplo 2ª sesión:

MA: *En cuanto al correo, tenemos el correo electrónico pero falta una (dactilología) "c" (en la pizarra FS ha escrito "eletronic" en color azul y MA corrige el error en negro: la c y el acento) es "electrònic" (realiza la dactilología de la palabra signando tanto la "c" como la "o" más arriba que el resto. Escribe "ò" y "ó" en la pizarra) signo ò hacia este lado porque el acento es abierto, cuando sea cerrado lo signaré así, al revés.*

Y lo utilizará de forma sucesiva en las siguientes.

Ejemplo 9ª sesión:

¹²⁵ El alfabeto manual o alfabeto dactilológico es la representación manual de cada una de las letras que componen el alfabeto. La dactilología, como recurso propio de la lengua de signos, permite a los usuarios signar sustantivos, nombres propios, tecnicismos, direcciones u otros vocablos cuyos signos son desconocidos por los interlocutores o se trata de neologismos o palabras poco usuales.

MA: (...) (Señala "besavi". Dactilología) *"besavi" en masculino, en femenino* (señala "besàvia". Realiza la dactilología indicando la dirección del acento) *"besàvia"*. *¿Cómo sería el plural?* (señala "besavi" y mira a los alumnos).

El recurso de la dactilología como herramienta lingüística nos parece de gran valía ya que ha sido constatado previamente por otros investigadores (Fernández-Viader & Pertusa, 1999; Stanovich, 1991; Padden, 1999, Pertusa, 2002, entre otros) y consideramos que es de gran eficacia en las situaciones de E/A de la LE. El deletreo permiten al alumnado captar, de forma visual, los diferentes componentes de un vocablo así como su acentuación.

El uso de otras modalidades lingüísticas, como el signado exacto ([SE]) o la comunicación oral ([CO]) se emplea de forma eventual como estrategia de apoyo (0,6% y 0,4% respectivamente). Consideramos que estos dos últimos datos no son significativos en nuestro estudio debido al bajo nivel de frecuencia, en comparación con los otros códigos ([CLS] 81,3% y [CD], 17,7%) sin embargo los evidenciamos puesto que, en otros estudios, podrían alcanzar una representación más elevada y obtener respuestas exitosas con su empleo.

En la entrevista a MA, al inicio del curso de lengua escrita catalana, nos informó que ella consideraba muy válido y necesario el empleo del sistema bimodal con niños sordos como recurso facilitador durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita (anexo IV y anexo III del USB). Sin embargo, a lo largo de sus sesiones con adultos este recurso ha tenido muy poca representación (0,6%). Seguramente, el resultado es debido a que la maestra aporta, ofrece y regula las ayudas adecuadas a los alumnos dependiendo del nivel de competencia de cada uno de ellos, de sus necesidades educativas y de las expectativas de la propia docente. En las propuestas educativas con niños sordos, el signado exacto puede ser muy válido puesto que se encuentran en la primera fase y acceso de E/A de la lengua escrita. Por el contrario, los adultos Sordos ya presentan conocimientos previos respecto a ésta, con un nivel determinado, y quizás, para mejorar, precisan otras estrategias y refuerzos educativos. Lo mismo sucede con la comunicación oral ([CO] 0'4%).

Como tratamos en el apartado 5.3., la vocalización es un recurso interesante para valorar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Sin embargo, el tipo de análisis abordado no nos ha permitido analizar el empleo de la

vocalización y, por lo tanto, el refuerzo de la lectura labiofacial (LLF). Aun así, creemos necesario plasmar la observación al respecto: a lo largo de las diferentes sesiones de E/A de la lengua escrita catalana, MA ha utilizado la vocalización como refuerzo lingüístico a los alumnos Sordos y, además, ha solicitado en diversas ocasiones el empleo de la misma para que los estudiantes mejoren su nivel de competencia.

Ejemplo 1ª sesión:

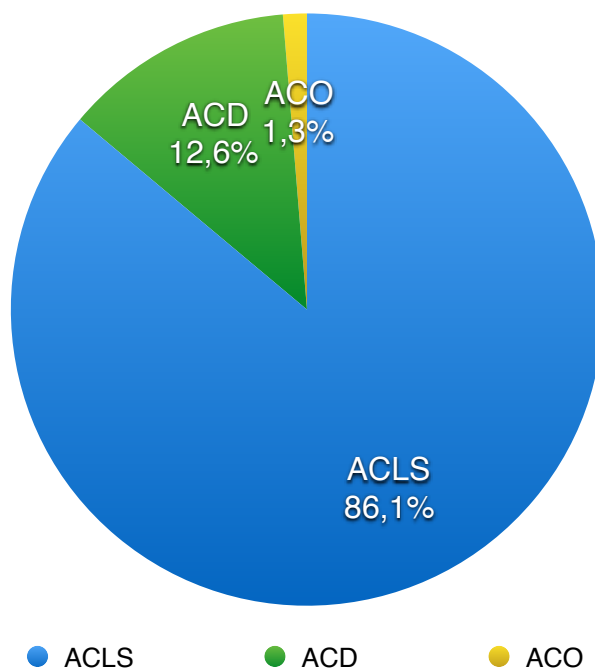
MA: (...) *Hasta ahora habéis visto que, al mismo tiempo que signo, he vocalizado en castellano, pero, a partir de ahora, lo haré en catalán, porque el objetivo de este curso es aprender la lengua catalana, y creo que el refuerzo vocálico puede ser muy importante para aprender, por ello, será en catalán; ya que, de lo contrario, si yo os intento enseñar lengua catalana pero vocalizo en castellano seguro que será una confusión para vosotros.*(MA deja de vocalizar en castellano, y lo hace en catalán). *El objetivo de este curso es aprender correctamente el catalán.*

Ejemplo 1ª sesión:

MA: (...) *Como he dicho antes, a partir de ahora, todos vamos a intentar vocalizar en catalán, por favor. No es productivo intentar aprender catalán y vocalizar en castellano, así que vamos a hacer un esfuerzo.*

b) Alumnos

En las modalidades comunicativas empleadas por los alumnos adultos Sordos se incluye la lengua de signos catalana ([ACLS]), la dactilología ([ACD]) y la lengua oral ([ACO]). En la gráfica 17 se recogen los datos obtenidos.



Gráfica 17. Modalidades comunicativas empleadas por los alumnos Sordos. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

Aunque el objetivo de este estudio es valorar las estrategias empleadas por la maestra Sorda en el aula, consideramos de gran relevancia el uso de las modalidades comunicativas empleadas por los alumnos Sordos ya que, algunas de ellas, pueden estar condicionadas por la demanda de la profesora.

Del mismo modo que en el apartado anterior, la lengua de signos es la categoría más significativa ([ACLS] 86,1%). Los alumnos Sordos emplean la lengua de signos catalana (LSC) como lengua de comunicación e intercambio lingüístico, tanto con la maestra como con sus compañeros Sordos. Igual que en las modalidades empleadas por la maestra (7.3.2.a), los alumnos utilizan de forma recurrente la dactilología ([ACD] 12,6%). El deletreo se utiliza como recurso propio de la lengua de signos y, por lo tanto, de forma natural o también bajo demanda de la maestra Sorda, como un recurso metalingüístico. Las estrategias metalingüísticas de demanda se recogerán en el apartado 7.3.4.

No hemos obtenido datos significativos potentes en el empleo de la lengua oral ([ACO] 1,3%), si lo contrarrestamos al uso de la LSC ([ACLS] 86,1%). En contadas ocasiones los alumnos Sordos utilizan la lengua oral, sin refuerzo signado, en sus

intervenciones. Además, en algunas de ellas, son corregidos por la maestra Sorda. Comentar que no hemos desestimado esta categoría pues consideramos interesante observar el bajo nivel de frecuencia.

Ejemplo 10^a sesión:

FS: (Oraliza pero no signa. Trad. literal) [*filla*].

MA: *En dactilología, por favor.*

FS: (Dactilología) "*filla*".

MA: *¿En femenino?*

FS: *Sí, (dactilología) "Rita" es la hija.*

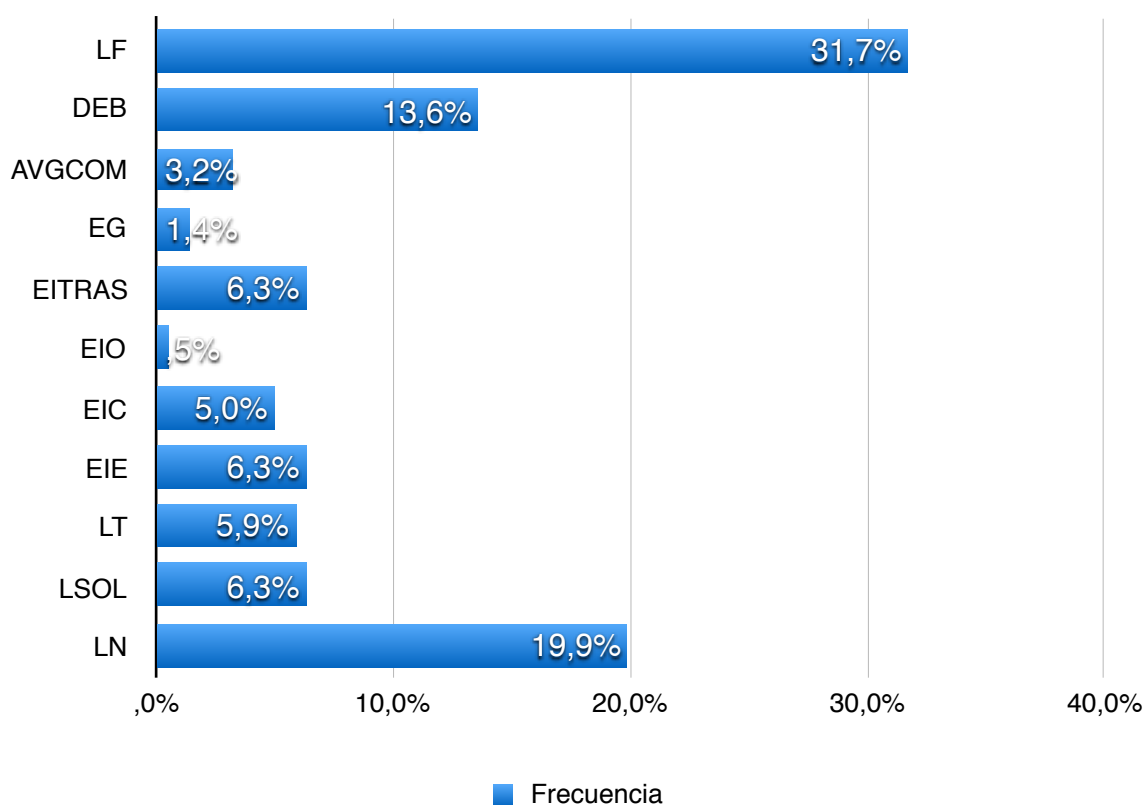
6.3.3. TAREAS

Tras la observación de las clases y al realizar la transcripción/traducción de cada unas de las sesiones, no se detectaron estructuras organizativas coincidentes. Aunque algunas sesiones presentan ciertos patrones similares, cada sesión se organizó de una manera distinta: algunas de ellas partían de las explicaciones teóricas, otras comenzaban mediante una actividad de corrección e incluso podían empezar con una actividad de lectura. No existía rutinas generalizables marcadas. Seguramente esto es debido a que se trata de un curso de 30 horas y no de un curso académico. Quizás, si observamos a la misma maestra en otra situación educativa, por ejemplo, con sus alumnos en la Escola Josep Pla, podríamos observar rutinas en las situaciones de E/A. Sin embargo, al tratarse de un curso nuevo, que se imparte por primera vez, con una duración determinada, no hay estructuras aparentes. Consideramos importante acompañar el proceso de instrucción de la lengua escrita con pautas y rutinas que ayuden al alumnado a ubicarse en el contexto y en la tarea que van a realizar.

Las actividades suponen un eje central en las sesiones analizadas. Una de las limitaciones que comentaremos en el siguiente capítulo (7.3.) hace referencia al porcentaje obtenido en esta categoría (Tabla 19: 1,83%). El análisis cualitativo con el programa informático *QDA MinerLite4* nos ha permitido observar todas las frecuencias en las que aparece una tarea en concreto pero no qué tiempo ocupa

una actividad determinada en el total de la sesión. Este handicap nos hizo plantearnos si debíamos analizar las estrategias a partir de las tareas desarrolladas pero, la falta de rutina a lo largo de las sesiones, nos condujo a desestimar esta propuesta.

En el bloque de tareas incluimos las estrategias de lectura y las de escritura. En las estrategias de lectura forman parte la lectura grupal con la maestra ([LF], [LN], [LSOL], [LT]) y, en las estrategias de escritura las tareas de escritura individual ([EIE], [EIC], [EITRAS]) y grupal ([EG]). Asimismo, se recogen otras actividades ([EIO], [AVGCOM], [DEB]). A continuación en la Gráfica 18 presentamos los resultados obtenidos.



Gráfica 18. Tareas. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

En las tareas de lectura destacan, en primer lugar, la demanda que emite la maestra Sorda para que los alumnos procedan a la lectura de vocabulario, frase o fragmento que ella considera conocido entre los estudiantes ([LF] 31,7%). Interpretamos este resultado observando que, aunque los alumnos adultos Sordos presentan muchas

dificultades a nivel semántico (6.3.4.) tienen un bagaje lingüístico más amplio que los escolares durante su primera etapa de E/A de la LE. Por ello, no es de extrañar que la maestra realice una lectura grupal más ágil con estos estudiantes y se detenga, únicamente, en aquellas palabras que son más complejas, nuevas o desconocidas ([LN] 19,9%). Cabe resaltar que observamos un patrón similar en estas actividades de lectura ([LF]), pues presentan consignas semejantes: en todas la maestra Sorda señala con el dedo¹²⁶ palabra por palabra, mira a los alumnos¹²⁷ y, o bien signan todos al mismo tiempo (MA y alumnos); o bien signan primero los estudiantes y, después ella lo repite; o, por último, signan sólo los alumnos. A continuación esquematizamos estos patrones de lectura encontrados:

- Deíctico + mirada + signo maestra y alumnos (al mismo tiempo)
- Deíctico + mirada + signo alumnos + signo maestra
- Deíctico + mirada + signo alumnos

Recordar que, como explicamos en el apartado 5.3.3. pese a que durante la lectura se efectúa una adaptación palabra por palabra al signo correspondiente, no lo consideramos signado exacto ([SE]), pues no se trata de una modalidad comunicativa, sino de una actividad pautada con fines lectores.

La demanda de la maestra en las tareas de vocabulario que considera nuevo o desconocido ([LN]) se sitúa en la segunda estrategia más significativa (19,9%). MA, durante la lectura, solicita a los alumnos Sordos que reflexionen sobre el significado de una palabra, una frase o un fragmento. Del mismo modo que en el apartado anterior, encontramos también patrones secuenciales. La maestra señala con el dedo la palabra o frase, pregunta o mira a los alumnos, espera a que respondan y, ante la respuesta errónea o el desconocimiento de los estudiantes, realiza la explicación pertinente. Puede reforzar esta explicación con dactilología, imágenes, dibujos u otros recursos visuales.

Ejemplo 2ª sesión:

¹²⁶ En el apartado 6.3.6. explicaremos el empleo del deíctico y la barra.

¹²⁷ En algunas ocasiones refuerza la mirada con una pregunta, por ejemplo ¿qué es? o ¿qué quiere decir? Sin embargo anotamos “mirada” como elemento de consigna puesto que es la más empleada, con diferencia.

MA: (Sigue la lectura, señalando con el dedo palabra por palabra y realizando el signado al mismo tiempo que los alumnos. Se detiene en la palabra "puntuació", la señala, realiza la dactilología y mira a los alumnos) *"puntuació" ¿qué es?*

AM: *Cuando en un texto ponemos los puntos y las comas.*

En ocasiones, durante la actividad de lectura, la maestra Sorda se detiene ante una palabra y explica su significado ([LSOL] 6,3%).

Ejemplo 2ª sesión:

MA: (...) (Avanza de nuevo al tema "1. El encabezado". Coge la barra para señalar el texto realizando una lectura del mismo indicando palabra por palabra y realizando el signo correspondiente; se detiene en la palabra "superior") *¿qué quiere decir superior? En lengua de signos significa por encima de o arriba del todo, en este caso superior significa arriba (se dirige al mural y señala los encabezados de todas las cartas) ¿Veis? todos los encabezados están arriba.*

Destacar que este recurso es poco empleado por MA, si lo comparamos con las situaciones anteriores ([LF] 31,7%, [LN] 19,9%). Consideramos interesante plasmar el recurso, para mostrar el interés de la maestra por la participación activa de los estudiantes.

Por último, en cuanto a las estrategias de lectura, mostrar las consignas que realiza la maestra ante el vocabulario ya trabajado ([LT] 5,9%). Durante las actividades de lectura, aparecen palabras o secuencias que han sido estudiadas de forma previa en la misma sesión, o en sesiones anteriores. Encontramos patrones de interés al respecto en los que MA o bien retrocede a las diapositivas anteriores en las que aparecía la palabra trabajada o bien realiza la misma estrategia visual para activar el recuerdo de los alumnos.

Ejemplo 2ª sesión:

MA: (...) (continúa con la lectura del texto, aparece la palabra "conté", ya trabajada en sesiones anteriores, y tapa "con" con la barra para destacar la raíz. Mira a los alumnos).

AM: *Tener.*

MA: *Exacto, tener* (sigue la lectura señalando cada palabra con la barra y esperando a que los alumnos realicen el signo, aparece la palabra "capçalera" y mira a los alumnos).

FS, EA, AM, MC: (No responden).

MA: (Retrocede a la página de introducción y señala la oración en la que ya aparecía la palabra "capçalera) *el logo, el distintivo ¿os acordáis?*

FS: *Sí.*

AM: *Sí.*

MC: *Sí.*

MA: *(Retoma la diapositiva del tema 1 y continua la lectura señalando la palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo)*

A colación de este apartado, antes de adentrarnos en las estrategias de escritura, nos gustaría hacer un inciso sobre un elemento que consideramos importante: la lectura en "voz alta". Aunque en nuestro estudio se desconsideró esta estrategia por tener una presencia mínima, presentamos el modelo de lectura "en voz alta" empleado por la maestra en la octava sesión. Si hasta el momento, los alumnos realizaban lecturas grupales desde sus pupitres, en la octava sesión MA demanda estudiante por estudiante que se sitúe en medio del aula, de cara a sus compañeros, para realizar la lectura del documento que ella sujeta. Este aspecto nos parece de gran interés puesto que se trata de un recurso válido para ejercitar la lectura individual y grupal.

Ejemplo 8ª sesión:

MA: *El champagne (lo escribe en la pizarra en color rojo). Perfecto, como podéis ver, hay muchos tipos de bebidas. Ahora, puesto que los alimentos ya los hemos finalizado, realizaremos una lectura de la ficha que os entregué el día pasado; por favor, MC ponte en pie y empieza a leer el texto (MC se levanta, se coloca al lado de MA y mientras ésta le aguanta el folio, realiza una lectura del texto, leyendo y signando al mismo tiempo palabra por palabra, manteniendo la estructura propia de la lengua escrita. Realiza una lectura rápida y sin dificultades) muy bien MC, AM, el siguiente párrafo, por favor.*

En cuanto a las tareas de escritura destacan las actividades de escritura individual espontánea en las que los alumnos deben realizar, *in situ*, una tarea ([EIE] 6,3%). En general predominan los ejercicios de listado.

Ejemplo 4ª sesión:

MA: *Ahora haremos un poco de práctica, trabajaremos los días de la semana, las fechas, los meses del año, etc. (cuelga las cartas nº2 y nº3 en el mural, se dirige a la pizarra, la borra, escribe en color rojo y mayúsculas VOCABULARI, debajo escribe DIES DE LA SETMANA en color azul, en mayúsculas, subrayado y marcado con*

una flecha) *tenéis que copiar este título en vuestras libretas e intentar escribir los días de la semana en una columna en el lado izquierdo* .

Asimismo, cobran relevancia las actividades en las que la profesora pide a los alumnos que copien en la pizarra, de forma individual, el ejercicio que han preparado en casa o en clase para realizar, posteriormente, una corrección grupal ([EITRAS] 6,3%).

Ejemplo 9ª sesión:

MA: *Hola a todos, empezamos la clase de hoy* (MA escribe en la pizarra en color verde VOCABULARI: ELS COLORS). *MC por favor, sal a la pizarra y escribe dos colores, los que tú quieras* (MA se queda junto a la pizarra, pendiente de los alumnos. MC se levanta y escribe en la pizarra en azul MORAT, GRANAT) *Ahora AM* (AM se levanta y escribe en la pizarra en azul VERMELL, VERD) *muy bien, EA, por favor, te toca* (EA se levanta y escribe en la pizarra en azul BLAU, GRIS), *FS, por favor* (FS se levanta y escribe en la pizarra en azul GROC, BLANC, NEGRE, MATE) *seguimos, MC completa el listado por favor* (MC se levanta y escribe en la pizarra en azul ROSAT, OR, PLATA, TARONJA, OCRE, FUCSIA). *Empezamos* (señala "morat" escrito en la pizarra) *¿qué color es?*

En muchas ocasiones estas dos estrategias ([EIE], [EITRAS]) están relacionadas puesto que una puede suceder a continuación de la otra. En general, a lo largo de las sesiones los alumnos escriben en la pizarra de forma individual ([EITRAS] 3,6%) o grupal ([EG] 1,4%) las actividades realizadas en casa para ejecutar, posteriormente, una corrección grupal. Además, todos los ejercicios de escritura individual que confeccionan los estudiantes en el aula ([EIE] 6,3%) se corrigen en la pizarra o bien a partir de la copia de los resultados por parte de los alumnos ([EITRAS]) y la posterior corrección de la maestra o bien con la corrección directa.

Pese a que las actividades complementarias ([EIO] 0,5%) obtienen muy poca presencia en los resultados de frecuencia, nos llama la atención la capacidad altamente visual que tienen. Por ejemplo, en la tercera sesión la maestra propone una actividad en la que los alumnos deben enganchar con celo las diferentes partes de una carta. Esta tarea también la realizarán el último día de clase, como prueba final (decimotercera sesión).

Ejemplo 3ª sesión:

MA: (MA coloca una mesa en medio del aula, delante de las sillas de los alumnos y ella se coloca justo detrás, de cara a ellos, al lado de la pizarra) *buenas tardes, ¿recordáis que en la sesión anterior trabajamos las características de la carta? bien,*

para empezar la clase de hoy y practicar lo que aprendimos, comenzaremos con un ejercicio. Por favor, poneros en pie y colocaros alrededor de la mesa

FS, EA, AM, MC: (Se levantan, se colocan alrededor de la mesa MC y FS en los extremos opuestos; EA y AM delante de MA. Todos mirando a la profesora).

MA: (Reparte a cada alumno un folio de color A3 que contiene tres dibujos: Una carta, un sobre por delante y un sobre por detrás. Asimismo, reparte pequeños papeles en los que se indica las diferentes partes de una carta) *en este dibujo debéis pegar las diferentes partes de la carta.* (MA coge el folio de la actividad, un papelito pequeño y hace una demostración) *así, ¿vale? empezamos.*

FS, EA, AM, MC: (Los alumnos empiezan a preparar la actividad, MA se aleja de la mesa y se sitúa junto al proyector pendiente de los alumnos).

AM: *¿Cómo puedo pegarlo?*

MA: *Con el celo que tienes encima de la mesa.*

AM: *¡Es verdad, qué tonta!*

MA: *Tranquila, no pasa nada. Puedes coger el celo e ir pegando las diferentes partes.*

FS, EA, AM, MC: (Cada uno realiza de forma individual el ejercicio, pegando las diferentes partes en el lugar que consideran correspondiente. Mientras realizan el ejercicio, la maestra los deja trabajar solos y prepara el material que utilizará en la sesión de hoy).

Las actividades en las que se comparan diferentes producciones escritas también relevantes ([AVGCOM] 3,2%) ya que permiten a los alumnos ver las similitudes y las diferencias entre diversos textos y formatos.

Ejemplo 3ª sesión:

MA: (La maestra coge unas fotocopias y las coloca extendidas encima de la mesa) *por favor, poneros de nuevo alrededor de la mesa* (todos los alumnos se levantan y se colocan alrededor de la mesa grande mientras que MA enseña 17 tipos de cartas diferentes). *Tenéis que intentar ver las diferencias entre cada una de ellas*

FS, EA, AM, MC: (Miran las diferentes cartas. MA se aleja para dejarlos trabajar solos)

MC: *¿En general o tenemos que ir diciendo las diferencias de todas ellas?*

MA: (Se acerca a la mesa y se coloca enfrente de los alumnos) *no, a grandes rasgos ¿qué diferencia hay entre unas y otras?*

FS: *Hay algunas más serias y otras más informales.*

MA: *Perfecto, tenemos cartas formales e informales.*

MC: (Señala una carta) *ésta es una carta comercial, algo relacionado con las tiendas.*

A este propósito, resaltar el mural que hizo la maestra Sorda en el aula con cartas y las frecuentes ocasiones en las que los alumnos se levantaban para observar y diferenciar aspectos entre ellas (véase un ejemplo en la imagen adjunta).



Imagen 25. Mural

Como anécdota, anotar que aunque en la fundamentación teórica recogimos la importancia de dedicar un tiempo determinado a presentar las actividades a realizar, como tareas previas, en nuestros resultados no hemos encontrado matices distintivos en las actividades en el aula que fueran significativamente potentes. Sin embargo, queremos evidenciar el tiempo que dedica la maestra a explicar las tareas que deben realizarse en casa así como la cantidad de actividades que propone ([DEB] 13,6%).

6.3.4. RECURSOS METALINGÜÍSTICOS

El bloque de categorías denominadas “recursos metalingüísticos” hace referencia a las estrategias que implican metaconocimiento tanto de la lengua oral y escrita como de la lengua de signos catalana (LSC). Incluyen, por un lado, las estrategias vinculadas a la maestra Sorda y, por otro, los recursos que la maestra Sorda demanda a los alumnos adultos Sordos. El empleo de estas estrategias constituye el cuarto grupo de mayor frecuencia (10,97%) en la tabla global (Tabla 19). Retomando el marco teórico desarrollado en el apartado 3.2., en el que se describe los errores gramaticales que encontramos en los escritos de personas sordas, el bajo nivel de vocabulario, las construcciones sintácticas rígidas y estereotipadas, la ausencia de concordancia en los tiempos verbales o el uso equívoco en los morfemas de género y número, entre otros, son aspectos en los que presentan importantes dificultades. Por ello, los recursos metalingüísticos se consideran imprescindibles en el proceso de apropiación de la lengua escrita. Los alumnos Sordos necesitan recibir formación vinculada a los aspectos de la lengua, como los sintácticos, fonológicos, morfológicos o semánticos aunque también es preciso que reciban estímulos sobre la importancia funcional de la misma. El dominio de la lengua de signos por parte de la maestra será crucial a este propósito: el uso compartido de un código de comunicación y la posesión de un nivel elevado y elaborado de la lengua le permitirá reflexionar sobre los elementos complejos y abstractos de la misma. Además, su propio idioma le ofrecerá nuevas posibilidades para el proceso educativo, como por ejemplo, la reflexión de la primera lengua (LSC) para el acceso a la segunda (LE) e incluso la comparación entre los códigos lingüísticos.

La maestra Sorda comparte el modelo constructivista de enseñanza. Por ende, a lo largo de las diferentes clases reflexiona sobre diferentes aspectos lingüísticos de la lengua catalana y de la lengua de signos catalana (LSC) aunque también demanda a los alumnos que los consideren. A lo largo de las sesiones de E/A de la lengua escrita catalana se observa un claro predominio de las situaciones en las que la maestra pregunta y regula los diferentes turnos de palabra para que los alumnos reflexionen y razonen sobre aspectos concretos, entre ellos, los metalingüísticos. Esta relación permite a la maestra Sorda controlar y guiar el

proceso individual de cada alumno adulto Sordo y, además, reforzar la zona de desarrollo próximo, aprovechando los conocimientos previos de los estudiantes y actuando dentro de la zona de desarrollo potencial. Retomaremos la importancia de las preguntas y los turnos de palabra en el apartado 7.3.5. Si hacemos un cómputo de las estrategias metalingüísticas que emplea MA y las demandas que realiza a los alumnos, observamos que aunque ella presenta más interacciones, la representación de demanda metalingüística es realmente elevada (712 vs. 616).

TABLA 20. Frecuencia de recursos metalingüísticos

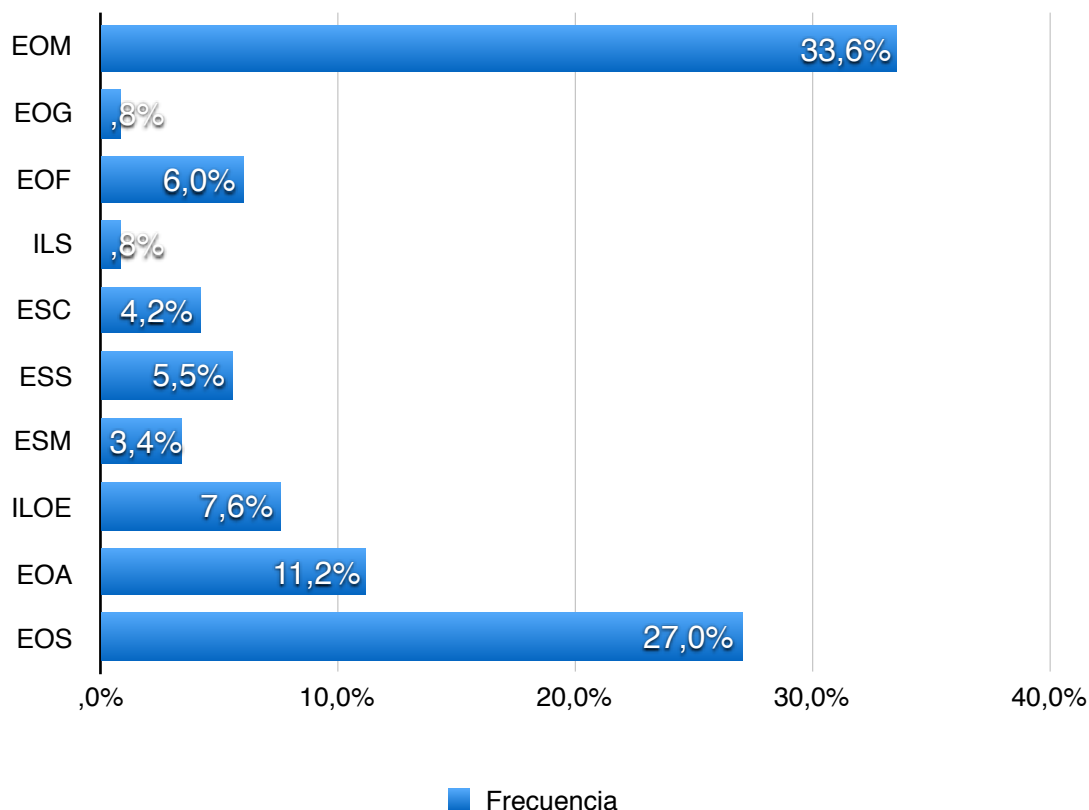
MAESTRA		ALUMNOS	
Código	Frecuencia	Código	Frecuencia
EOF	39	EAOF	164
EOG	5	EAOM	99
EOM	218	EAOS	215
EOS	175	EAOA	39
EOA	73	IOC	8
ILOE	49	EASM	48
ESM	22	EASS	26
ESS	36	EASC	8
ESC	27	ILSA	4
ILS	5	ELA	4
ELO	31	ELAS	1
ELS	32	TOTAL	616
TOTAL	712		

Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

a) Maestra

Los recursos metalingüísticos empleados por la maestra Sorda recogen las estrategias de la lengua oral y escrita y de la lengua de signos catalana (LSC). En las estrategias de la lengua catalana se incluyen los recursos metafonológicos ([EOF]); suprasegmentales ([EOG]); metamorfosintácticos ([EOM]); metasemánticos

([EOS]); aspectos formales de la lengua ([EOA]) y las estrategias que implican una reflexión sobre la lengua como la importancia de la lengua escrita ([ILOE]). En las estrategias de la lengua de signos catalana (LSC) se incluyen las habilidades metamorfosintácticas ([ESM]); metasemánticas ([ESS]); los parámetros formativos ([ESC]) y la importancia de la lengua de signos ([ILS]). En la Gráfica 19 se presentan los resultados obtenidos.



Gráfica 19. Recursos metalingüísticos: maestra Sorda. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

En cuanto a los recursos metalingüísticos de la lengua catalana predominan los recursos metamorfosintácticos ([EOM] 33,6%) y por lo tanto, aquellos que hacen referencia al orden correcto de los elementos de la oración y la concordancia entre las diferentes palabras que la componen.

Ejemplo 9ª sesión:

MA: (Se dirige a la ficha proyectada y señala el cuadro de verbos) *en este esquema tenéis cuatro verbos de cuatro conjugaciones diferentes. Empezaremos por el primer ejemplo (señala el verbo "dir-se". Se dirige a la pizarra, en color verde*

escribe en mayúsculas DIR-SE y lo subraya. Debajo, realiza la conjugación del verbo en el mismo color junto al pronombre correspondiente. Espera a que los alumnos acaben de copiar para empezar la explicación) *este verbo es un poco diferente a otros ya que se trata de un verbo pronominal (señala "-se") puesto que, para que tenga sentido, siempre se conjuga junto a un pronombre reflexivo (en color azul, redondea todos los pronombres reflexivos de las conjugaciones). ¿Por qué es tan importante escribir el pronombre? ahora lo explicaré para que quede muy claro, el pronombre (señala "-se" y realiza la dactilología) "se" siempre hace referencia al sujeto, indicando que se lleva a cabo una acción sobre sí mismo. Por ejemplo, en el primer caso (señala "em") hace referencia a la primera persona, a mí. Yo me lavo, me visto, me peino, me maquillo, me río, son actividades que realizo sobre mí misma. Los verbos pronominales, a veces pueden cambiar de significado si se emplean sin el pronombre reflexivo. Por ejemplo (señala "-se" y realiza la dactilología) sin "se" ella (señala a MC) puede lavar a otra persona, peinar a otra persona, maquillar a otra persona, etc. se trata de una acción que puede hacer pero no se lo hace a sí misma, sino a otra persona. Por lo tanto el pronombre reflexivo (señala "-se") se utiliza para indicar todas las acciones y actividades que afectan directamente al sujeto. Más adelante os daré un dossier sobre los verbos en el que podréis diferentes ejemplos. Recordad que (señala "em", "et", "es", "ens", "us", "es") los pronombres son obligatorios, por lo tanto, siempre debemos escribirlos.*

Los recursos metasemánticos ([EOS]) evidencian el segundo grupo de estrategias más recurrentes (27%). La maestra Sorda reflexiona, constantemente, sobre aspectos semánticos de la lengua oral y escrita catalana.

Ejemplo 1ª sesión:

MA: *Perfecto, eso es, una postal (escribe la palabra POSTAL en la pizarra). La postal es aquel papel que por delante hay un dibujo, una imagen o una fotografía de algo típico del país al que hayamos visitado y, por detrás, tiene un pequeño espacio para escribir lo que queramos a un familiar, a un amigo, etc. Una foto sola, no es una postal, tiene que ir acompañada del texto escrito, por lo tanto, se considera una carta. Hay muchos tipos de postales, tenemos las de navidad, de cumpleaños, de reyes, de viajes, etc.*

FS: *¿Las tarjetas también son cartas?*

MA: *No, las tarjetas son papeles muy pequeños en los que indicamos la información básica, por ejemplo, un nombre, un número de teléfono, una dirección, pero no te explican algo que tú debas leer detenidamente, sino que podríamos considerarlo como un elemento publicitario. Por ejemplo, si encontramos un bar muy barato, pedimos la tarjeta para recordar dónde estaba (escribe la palabra TARGETA en la pizarra). Bien, ¿Cuándo aparecieron las cartas? (1ª sesión)*

Ejemplo 9ª sesión:

MA: *Las relaciones sociales son las interacciones que se dan entre los individuos, por ejemplo entre FS y yo, entre EA y yo, entre AM y yo, entre MC y yo o, por ejemplo, con el presidente de una asociación, con un amigo, o con un familiar. Entre*

nosotros nos relacionamos y estos comportamientos son las relaciones sociales. (9ª sesión)

Los aspectos formales de la lengua ([EOA]), en los que se incluyen los signos de puntuación, la ortografía o el uso de la mayúsculas y las minúsculas suponen el tercer grupo más significativo (11,20%).

Ejemplo 4ª sesión:

MA: (...) *en este caso todo se escribe en minúsculas, en catalán no hay mayúsculas (muestra a los alumnos las cartas nº2 y 3 y señala la fecha) todo en minúscula (proyecta el Power Point con la explicación) en cambio, en inglés, la primera palabra del mes va en mayúscula porque está situado a inicio de palabra (se dirige a la pizarra y escribe en color azul MINÚSCULA y MAJÚSCULA. Señala "minúscula") minúscula es la letra pequeña, en cambio (señala "majúscula") mayúscula es la grande.*

Las reflexiones de la maestra sobre la importancia de la lengua escrita (ILOE) supone la cuarta estrategia más empleada en el bloque de recursos metalingüísticos (7,6%). La maestra observa, de forma recurrente, la importancia del bagaje lingüístico, el dominio de la gramática o la sintaxis para el uso correcto y funcional de la lengua escrita.

Ejemplo 9ª sesión:

MA: (...) *Los verbos son muy importantes ya que son fundamentales para la comunicación escrita así que debemos estudiarlos muy bien para recordarlos siempre.*

Queremos hacer un punto de inflexión respecto a las habilidades metafonológicas ([EOF]) ya que hemos encontrado dificultades en el momento de su análisis. Si las habilidades metaformosintácticas, metasemánticas, entre otras, que emplea MA como estrategia metalingüística no induce a confusión, valorar qué estrategias metafonológicas emplea la maestra puede generar cierta ambigüedad. MA emplea estrategias metafonológicas de forma explícita, es decir, identificando los aspectos fonológicos de las unidades lingüísticas, aunque también de forma implícita, por ejemplo, a partir de la dactilología. Como hemos explicado en párrafos anteriores (7.3.2.), el deletreo se emplea como un recurso propio de la LSC, sin intención gramatical, para hacer referencia a palabras poco usuales, tecnicismos, entre otros, aunque, en procesos de E/A de la LE también se utiliza como una técnica que permite informar a los estudiantes de la segmentación de palabras y los principios

alfabéticos de la lengua catalana. Determinar la intención comunicativa de una secuencia de deletreo concreto y clasificarlo en el primer o segundo grupo ha sido un propósito inalcanzable, puesto que, la maestra recurre frecuentemente a su uso durante el signado ([CD], 17,7%) y se trataría de un análisis más intuitivo que evidencial. Así, y aunque somos conscientes que el porcentaje de frecuencia hubiera sido mucho más elevado y se situaría en una de las estrategias más recurrentes en este bloque de categorías, desestimamos este aspecto y analizamos únicamente las secuencias en la que la maestra explica o reflexiona, intencionadamente, sin ambigüedad, los aspectos fonológicos ([EOF], 6%).

Por último, la maestra emplea las habilidades suprasegmentales ([EOG], 0,8%) para identificar y reflexionar sobre los elementos complementarios de la forma del lenguaje, como la expresión, el tono, las pausas o la acentuación.

Ejemplo 6ª sesión:

MA: *Para diferenciar «jep!» (signa más grande) y «jei!» (signa más grande) puedes utilizar una pequeña estrategia. Por ejemplo, si te encuentras a alguien, a un amigo o conocido podrías decir «jei!» (signa más grande, sonríe), en cambio, si yo no me lo espero y un amigo viene hacia a mí para saludarme, puesto que me sorprende, podría utilizar «jep!» (signa más grande. Señala "ep" escrito en la pizarra). «jEp! ¿qué tal?» (signa más grande. Señala "ei maco", cambia el espacio de signado y se dirige hacia la otra dirección) «jei guapo!» (signa más grande) es importante matizar estas diferencias mediante la expresión.*

En cuanto a los recursos metalingüísticos de la lengua de signos destacan, en primer lugar, las estrategias metasemánticas ([ESS], 5,5%) y, por lo tanto, las habilidades en las que la maestra Sorda reflexiona sobre aspectos semánticos de la LSC.

Ejemplo 4ª sesión:

MA: *(...) Son las cuatro estaciones: Que tengáis buena primavera; que tengáis buen verano; que tengáis buen invierno o que tengáis buen otoño. En lengua de signos nosotros no utilizamos esta frase y sólo decimos buena primavera, buen verano, buen invierno y buen otoño puesto que en este buen que utilizamos nosotros ya viene implícito el deseo.*

Ejemplo 8ª sesión:

MA: (Señala "gris" escrito en la pizarra) *el gris* (repite varias veces el signo y señala el jersey de AM) *es el color de tu jersey*; (señala "groc" escrito en la pizarra) *el amarillo*. *Hay que tener cuidado con el color amarillo ¿podéis señalarlo?*

MC: {Amarillo²} (trad. literal: rubio).

AM: {Amarillo²} (trad. literal: rubio).

EA: {Amarillo²} (trad. literal: rubio).

FS: {Amarillo¹} (trad. literal: amarillo).

MA: {Amarillo¹} (trad. literal: amarillo) *es el signo correcto para el color amarillo*. *El signo {Amarillo²} (trad. literal: rubio) en lengua de signos lo utilizamos para el color del pelo, por lo tanto, a partir de ahora utilizaremos {Amarillo¹} (trad. literal: amarillo).*

Los parámetros formativos, en los que la maestra reflexiona sobre los elementos articulatorios que configuran un signo, supone la segunda estrategia más empleada ([ESC] 4,2%).

Ejemplo 10^a sesión:

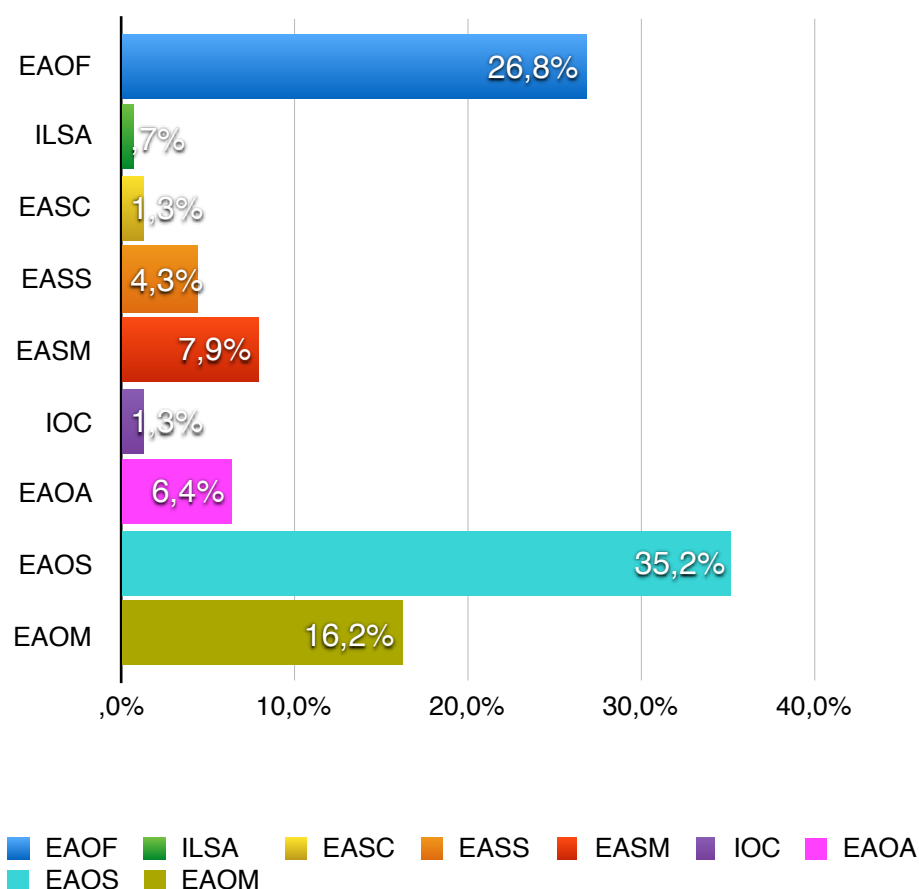
MA: *Fijaos, el signo correcto es éste: otoño* (realiza el signo más lento y lo repite varias veces). *Es similar a lo que comentaba FS pero su signo no era completo puesto que el movimiento de la mano es distinto. El adecuado es éste, otoño* (en la pizarra, escribe en color verde TARDOR) *¿queda claro?*

Asimismo, las habilidades metamorfosintácticas propias de la LSC ([ESM]) también son recurrentes en este bloque (3,40%). Por último, aunque menos significativo, la maestra reflexiona sobre la importancia de un signado correcto ([ILS] 0,8%)

b) Alumnos

Los recursos metalingüísticos que MA demanda a los alumnos adultos Sordos recogen las estrategias de la lengua oral y escrita catalana y de la lengua de signos catalana (LSC). En las estrategias de la lengua catalana se incluyen los recursos metafonológicos ([EAOF]); metamorfosintácticos ([EAOM]); metasemánticos ([EAOS]); aspectos formales de la lengua ([EAOA]) y las estrategias en las que se demanda al alumnado que dejen a un lado el código lingüístico empleado para centrarse en la lengua, objeto de E/A ([IOC]). En las estrategias de la lengua de signos catalana (LSC) se incluyen las habilidades metamorfosintácticas ([EASM]);

metasemánticas ([EASS]); parámetros formativos ([EASC]) y la importancia de la lengua de signos ([ILSA]). En la Gráfica 20 se recogen los datos obtenidos.



Gráfica 20. Recursos metalingüísticos: alumnos Sordos. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

En cuanto a los recursos metalingüísticos de la lengua catalana se evidencian, de mayor a menor las estrategias metasemánticas ([EAOS] 35,2%), metafonológicas ([EAOF] 26,8%), metamorfosintácticas ([EAOM] 16,20%), aspectos formales de la lengua ([EAOA] 6,4%) y, por último, [IOC] con un 1,3%.

Las demandas metasemánticas ([EAOS]) son las más recurrentes ([EAOS] 35,2%). Durante las clases, MA pide a los alumnos Sordos que consideren el significado de diversas palabras o expresiones de la lengua catalana:

Ejemplo 10ª sesión:

MA: *Una pregunta (en la pizarra escribe en color azul en forma de listado ENTRESÒL, BAIXOS) ¿qué diferencia hay entre estas dos palabras?*

AM: *El bajo es el piso que está situado en la planta inferior de un edificio y el entresuelo es el que hay entre el bajo y la primera planta.*

Ejemplo 12ª sesión:

MA: *Perfecto, hoy trabajaremos los verbos de tercera conjugación, acabados en (dactilología) "re". (Borra la pizarra y escribe en color verde PERDRE. Lo subraya y redondea la terminación. Señala "perdre" y mira a FS) ¿qué quiere decir?*

FS: *No lo sé... ¿perder?*

MA: *Exacto, perder.*

Los recursos metafonológicos de la lengua de la lengua catalana, aumentan significativamente en la demanda a los alumnos ([EAOF] 26,8%) respecto a las intervenciones de la maestra Sorda ([EOF], 6%). Este incremento, nos muestra la insistencia de la maestra en que los alumnos reflexionen sobre las unidades que componen una palabra. La dactilología se suma a este propósito. A lo largo de las diferentes sesiones de E/A de la lengua escrita catalana, MA pide a los alumnos que hagan uso del deletreo ([EAOF] 26,8%).

Ejemplo 11ª sesión:

MA: *(...) ¿Cómo puedo escribir las desinencias del pasado?*

FS, EA, AM, MC: *(Miran el dossier).*

MA: *¿Cómo se escribe la primera forma del singular? (señala "jo tem").*

FS, MC: *(Dactilología) "ia".*

MA: *(Completa la conjugación en color verde) ¿cómo se escribe la segunda forma del singular? (señala "tu tem").*

FS, MC: *(Dactilología) "ies".*

MA: *(Completa la conjugación en color verde) ¿cómo se escribe la tercera forma del singular? (señala " ell/ella tem").*

FS: *(Dactilología) "ia".*

MA: *(Completa la conjugación en color verde) ¿cómo se escribe la primera forma del plural? (señala "nosaltres tem").*

FS, EA: *(Dactilología) "iem".*

MA: (Completa la conjugación en color verde) *¿cómo se escribe la segunda forma del plural?* (señala "vosaltres tem").

EA: (Dactilología) "íeu".

Las habilidades morfosintácticas ([EAOM]) es la tercera estrategia más empleada en la demanda metalingüística (16,20%). MA solicita a los alumnos que identifiquen el orden correcto de la oración así como la concordancia de los diferentes elementos que la componen.

Ejemplo 6ª sesión:

MA: *Si en vez de escribir a un hombre, escribimos a una mujer, la fórmula de saludo es la misma pero debemos cambiar el género (en color verde, debajo del ejemplo en masculino, escribe BENVOLGUDA SENYORA CIRERA). Por último, si enviamos la carta a más de una persona, utilizamos la forma del plural (señala "benvolguts senyors" escrito en color verde en la pizarra). ¿Os habéis fijado que esta fórmula de saludo en plural es sólo para los hombres? ¿y las mujeres qué? ¿no hay plural para nosotras? Fijaos bien, en las dos anteriores (señala "benvolgut senyor/benvolguda senyora"), diferenciábamos el masculino y el femenino, por lo tanto, teníamos dos saludos diferentes dependiendo del género pero en este caso (señala "benvolguts senyors" escrito en color verde en la pizarra) ¿dónde indica el género?*

MC: *El masculino incluye todo.*

MA: *Exacto, el plural en masculino incluye los dos géneros, el masculino y el femenino. (Escribe BENVOLGUDES SENYORES en la pizarra en color verde) si sabemos con certeza que vamos a dirigirnos a un grupo únicamente de mujeres, en nuestro saludo podemos utilizar la forma plural femenina (señala "benvolgudes senyores") pero, si nuestro escrito va dirigido tanto a hombres como mujeres siempre se utiliza la forma masculina para hacer referencia al grupo.*

Ejemplo 10ª sesión

MA: (Se dirige a la pizarra y coge el rotulador azul) *FS ¿cómo se escribe en masculino singular?*

FS: (Dactilología) "cosi".

MA: *Muy bien (en color azul y en mayúscula escribe COSÍ) ¿y en masculino plural?*

FS: (Dactilología) "cosins".

La estrategia [EAOA] que incluye los aspectos formales de la lengua obtiene resultados significativos (6,4%).

Ejemplo 2ª sesión:

MA: (Escribe la palabra PUNTUACIÓ en la pizarra y entre paréntesis todos los elementos que lo componen) *El punto, la coma, el punto y coma, el punto y aparte, los dos puntos, entre otros, son elementos que forman la puntuación del texto escrito. ¿Pero qué quiere decir esta frase? ¿Por qué dice que la puntuación es importante? ¿Para qué?*

MC: *Para que el lector no se canse cuando lee. Porque si está todo seguido, no puede parar de leer.*

FS y AM: (Se ríen del comentario de MC).

MA: (Realiza un dibujo en la pizarra de una hoja de papel y un texto escrito separado por diferentes signos de puntuación) *¿por qué hacemos esto?*

AM: *Para estructurar el texto.*

MA: *Para estructurar un poco el texto, está bien. Pero ¿para qué más? ¿por qué estamos obligados a poner puntos o comas? cuando nosotros signamos ¿utilizamos signos de puntuación?*

FS: *No.*

MC: *No.*

MA: *¿No, por qué?*

MC: *Yo cuando signo no digo punto y aparte y signo signando, así que no uso.*

AM: *Yo creo que sí que hay.*

MA: *¡Sí que usamos! a ver signa algo. Si yo signo todo seguido ¿alguien me entiende? la oración, ya sea hablada, signada o escrita necesita una estructura. Si yo explico algo y signo sin parar, nadie entenderá lo que estoy diciendo. Si ahora por ejemplo yo digo todo seguido (signa muy rápido) la carta tiene diferentes partes mañana me voy a comprar ¿me entendéis? no, es imposible, he signado dos frases totalmente diferentes seguidas, sin ninguna pausa, sin espacio. En cambio, si signo la misma oración de esta otra manera (MA repite la oración utilizando una pausa y el espacio) todos sabéis lo que estoy diciendo. Para nosotros, el uso del espacio, equivale al punto en la lengua escrita. Indica un cambio de tema. Si no utilizamos la puntuación no se entiende el mensaje. Bien, ¿queda claro?*

Por último, destacar la insistencia de la maestra Sorda para que los alumnos dejen a un lado el castellano y se centren en la lengua catalana, objeto de estudio ([IOC] 1,3%).

Ejemplo 9ª sesión:

MA: *¡Muy bien! (en color azul escribe CÓRRER) mirad (en color rojo redondea "-er" de la segunda casilla y "er" de "córrer") ¿lo veis? (señala "-re") ¿y la tercera conjugación?*

EA: *¡*Reir! (vocaliza en castellano).*

MA: *Dejemos a un lado el castellano, un ejemplo en catalán.*

Ejemplo 11ª sesión:

MA: *Tienes que hacer un cambio de mentalidad. Dejar a un lado el castellano y, cuando mires el reloj siempre pensar en catalán. Si intentas traducir la hora del catalán al castellano no te saldrá nunca, porque la estructura es diferente. Mira, a partir de ahora (MA enseña su reloj) cuando mires un reloj, ya sea el mío o (coge la muñeca de AM y muestra su reloj a MC), el de AM, el tuyo, o cualquiera, siempre, acuérdate de lo que hemos trabajado en clase ¿de acuerdo?*

En cuanto a los recursos metalingüísticos de la lengua de signos catalana (LSC) sobresalen de mayor a menor frecuencia las habilidades metamorfosintácticas ([EASM] 7,9%); metasemánticas ([EASS] 4,3%); parámetros formativos ([EASC] 1,3%) y, por último, la importancia de la lengua de signos ([ILSA] 0,7%).

Cabe destacar el uso recurrente por parte de la maestra a las estrategias morfosintácticas y semánticas. A lo largo del análisis de las categorías lingüísticas, observamos que ambas ocupan, en general, las primeras posiciones de frecuencia. En los recursos empleados por la maestra en lengua catalana son la primera y segunda estrategia, respectivamente, más evidentes ([EOM] 33,6%, [EOS] 27%); en los recursos de la LSC de la maestra, las estrategias semánticas ocupan el primer lugar ([ESS] 5,5%). Lo mismo ocurre en las demandas a los alumnos: predominan las habilidades semánticas en la lengua catalana ([EAOS] 35,2%) y en tercer puesto las metamorfosintácticas ([EAOM] 16,20%); en lengua de signos catalana (LSC) también encabezan el listado ([EASM] 7,9%, [EASS] 4,3%). La observación de estos resultados nos informa que ambas son de gran valía para los adultos Sordos puesto que, en general, es donde presentan más dificultades. A continuación recogemos ejemplos sobre demandas morfosintácticas de la LSC.

Ejemplo 10ª sesión:

MA: (...) *En lengua de signos también utilizamos muchísimo los posesivos ¿os habéis fijado? por ejemplo, MC, para referirse a su marido signaría mi marido ¿o no?*

MC: *Sí.*

MA: *O imaginad que yo os digo (escribe en la pizarra en color azul LA MEVA MARE ÉS MOLT ALTA) ¿cómo lo signaríais?*

MC: *Mi madre es muy alta.*

AM: *Mi madre es muy alta.*

MA: *Muy bien, en mi signado, también utilizo el positivo. Una pregunta, en esta oración ¿cuál es el verbo?*

AM: *¡Es!*

EA: *Es.*

MA: (Señala "és") *¿éste?*

MC, AM, EA: *Sí.*

MA: (En color verde, lo redondea) *muy bien. Hay que saber diferenciar los verbos. Los posesivos no (signa más grande) son verbos, mucha gente los confunde y hay que saber diferenciarlos, ¿de acuerdo? Otra pregunta, si en esta oración elimino el verbo (borra "és") ¿cómo podría signarlo?*

AM: *Alta.*

MA: *¿Ya está? no es correcto, otra opción...¿MC?*

MC: *Mi madre alta.*

MA: *No es correcto. Otra opción...¿FS?*

FS: *No sé.*

AM: (Alza el brazo para llamar la atención de la maestra).

MA: *Dime.*

AM: *Mi madre es alta.*

MA: *¡Ahora sí! levántate, por favor y signa para que tus compañeros puedan verlo.*

AM: (Se levanta y se coloca junto a la maestra, mirando a sus compañeros) *mi madre es alta.*

MA: *¿Veis la diferencia? puedes sentarte, AM.*

AM: (Se dirige a su silla y se sienta).

MA: *En signado, AM no ha utilizado el verbo como tal pero lo ha indicado en su expresión y en el movimiento ¿lo veis? en lengua de signos, muchas veces eludimos el verbo pero lo sustituimos por otros componentes gramaticales para que nuestra frase tenga sentido.*

A continuación recogemos algunas demandas semánticas de la LSC.

Ejemplo 1ª sesión:

MA: *Perfecto (escribe en la pizarra CORREU y WEB). Estas dos palabras son diferentes, ¿el correo qué es?*

FS: *El correo electrónico.*

MA: *Perfecto, puede ser un correo electrónico (Escribe en la pizarra ELECTRÒNIC) pero este signo también hace referencia a otra variante (mira a los alumnos).*

FS: *A una carta.*

MA: *Perfecto, a una carta, a aquel papel que metemos en un sobre y lo enviamos (escribe la palabra SOBRE en la pizarra y hace un dibujo de éste) ¿Qué más?*

Ejemplo 4ª sesión:

MA: *Este signo está relacionado con otro signo, con el signo {siempre4} (trad. literal: siempre igual). Si yo signo {siempre4} (trad. literal: siempre igual. Repite el signo cuatro veces) ¿es lo mismo? Es decir ¿Qué diferencias hay entre {siempre3} (trad. literal: siempre), {siempre1} (trad. literal: para siempre), {siempre2} (trad. literal: como siempre) y {siempre4} (trad. literal: siempre igual)?*

MC: *{Siempre3} (trad. literal: siempre) lo utilizamos por costumbre.*

AM: *{Siempre1} (trad. literal: para siempre) es un compromiso.*

MA: *Exacto, la diferencia es que cuando utilizamos el signo {siempre1} (trad. literal: para siempre) hay implícito un compromiso, es algo que será así siempre, algo fijo a lo largo del tiempo. En este caso, en nuestro texto se utiliza {siempre3} (trad. literal: siempre), por lo que se refiere a algo más genérico.*

Del mismo modo que a lo largo de las sesiones de E/A de la LE catalana, la maestra resalta la importancia de los elementos que componen la lengua escrita y la trascendencia de un escrito correcto y adecuado, durante las clases, solicita a los alumnos que hagan un uso correcto de la LSC ([ILSA] 0,7%).

Ejemplo 9ª sesión:

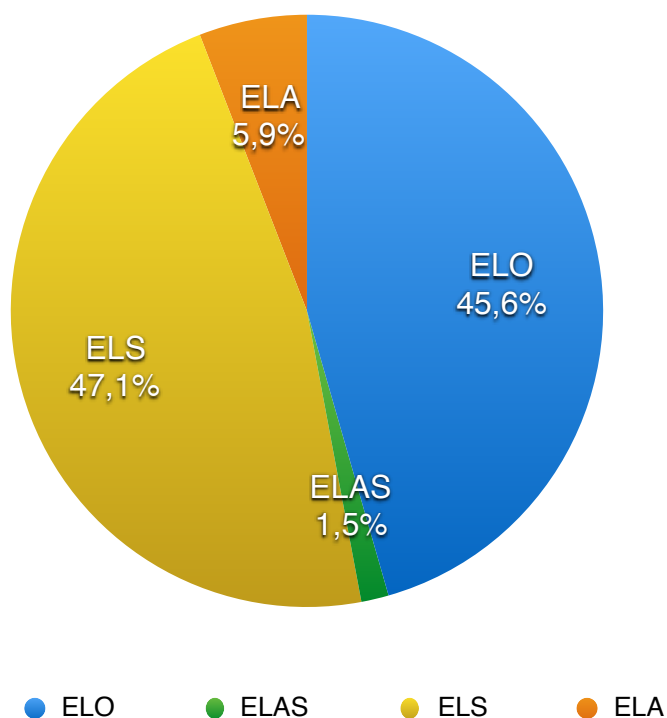
MA: *Cuidado con el signado, nieta se signa así, nieta (realiza el signo más lento y lo repite varias veces) éste es abuelo (signa más lento) y éste es nieta (signa más lento)*

Ejemplo 11ª sesión:

MA: *(...) EA, ¿por qué signas doce treinta? el signado no es correcto. Si a mí me dices doce treinta yo no te entiendo. Es importante saber decir bien la hora en lengua escrita pero también signada. Hay que signar bien, acorde a la gramática ¿de acuerdo? No entiendo muy bien si antes has signado bien los números que ahora cambies el signado. Puedes equivocarte o no en la respuesta, pero el signado debe ser claro y correcto ¿vale?*

c) Comparación entre códigos

En el bloque de estrategias metalingüísticas se incluyen también los recursos vinculados a la explicitación de las diferencias entre códigos lingüísticos. Por un lado, la comparación que realiza la maestra Sorda entre la lengua catalana y otras lenguas orales, como el castellano o el inglés ([ELO]) y, por otro lado, la comparación de la lengua catalana con la LSC ([ELS]). Asimismo, también se recogen los recursos de demanda en los que la maestra solicita a los alumnos que comparen la lengua catalana con otra lengua oral, como el castellano o el inglés ([ELA]) y las estrategias en las que pide que comparen la lengua catalana con la LSC ([ELAS]). En la Gráfica 21 se recogen los datos obtenidos.



Gráfica 21. Comparación entre códigos lingüísticos. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

Antes de describir las evidencias encontradas en esta categoría, nos gustaría hacer un punto de inflexión que nos planteamos durante el análisis de estas estrategias: si la maestra reflexiona o demanda a los alumnos que reflexionen sobre la lengua de signos catalana (LSC) durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita ¿se podría considerar una comparación entre códigos lingüísticos? es decir, ¿aprovecha

la maestra Sorda el conocimiento que tienen los alumnos Sordos sobre la LSC para redirigirlos en la apropiación de la LE? Nuestra respuesta al respecto es afirmativa, como hemos visto en el apartado anterior. Sin embargo, en nuestro análisis ¿debemos considerar esa habilidad metalingüística como una comparación propiamente dicha? o ¿deberíamos diferenciar la información metalingüística que la maestra proporciona o demanda de la comparación? Aunque evidentemente ambas habilidades metalingüísticas están relacionadas, en el análisis de nuestros resultados optamos por la división de ambas estrategias y, aunque pueden considerarse complementarias o relacionales, decidimos diferenciarlas teniendo en cuenta la intención comunicativa de la maestra. De esta manera, aunque creemos que cada vez que la maestra hace referencia a la LSC, implícitamente, pretende que el alumnado cree una comparación entre códigos lingüísticos y, por lo tanto, aproveche los conocimientos previos que tiene sobre la LSC para andamiar el aprendizaje hacia la LE, consideramos “comparación” aquellos recursos en los que MA marca de forma explícita el cotejo entre ambas lenguas. Debido a esta diferencia, seguramente puede explicarse la baja frecuencia de la categoría [ELAS] (1,5% en la Gráfica 21, 0,0% en la frecuencia de codificación final - anexo IX-) en contraposición a los resultados evidenciados en los párrafos anteriores.

Aclarada esta diferencia, presentamos la importancia de la comparación explícita entre la lengua escrita y la lengua de signos catalana ([ELS] 47,1%):

Ejemplo 9ª sesión:

MA: (...) *Como ya he comentado, los verbos son principales y debemos interiorizar las conjugaciones para emplearlas correctamente. Es necesario, cuando escribimos una carta conjugar los verbos de forma adecuada para que la otra persona nos pueda entender. En estos ejemplos también os servirán para daros cuenta que la estructura de la lengua escrita y la estructura de la lengua de signos es totalmente diferente. En lengua de signos utilizamos {¿nombre?} (trad. literal) para indicar ¿cómo te llamas? o, por ejemplo nosotros utilizamos {¿tal qué?} (trad. literal) para preguntar ¿qué tal estás? el relativo cambia de posición en la estructura de la lengua oral y en la signada.*

AM: *¿La estructura es diferente?*

MA: *Por supuesto. Por ejemplo si yo signo {abuelo mío} (trad. literal) en lengua escrita utilizaré {el meu avi} (trad. literal. Realiza el signado más lento). La estructura es totalmente diferente. Nosotros signamos con una estructura gramatical propia, totalmente distinta a la lengua escrita. Otro ejemplo, si yo signo {madera puerta*

hacer} (trad. literal) *escribiré* {*la porta es de fusta*} (trad. literal. Realiza el signado más lento) *¿de acuerdo?*

AM: *Sí.*

MA: (Se dirige a la diapositiva proyectada y señala "tu, com et dius? y realiza la correspondencia en LSC) {*¿tú nombre tú?*} (trad. literal) {*yo nombre* (dactilología) *Marta*} (trad. literal. En la diapositiva proyectada y señala "tu, d'on ets?) {*¿tú nacer dónde?*} (trad. literal) {*Yo nacionalidad chino*} (trad. literal. En la diapositiva proyectada y señala "tu, on vius?) {*¿tú vivir dónde?*} (trad. literal). *Si os fijáis os daréis cuenta que nuestras estructuras son totalmente diferentes, por ello, es tan importante dejar a un lado las normas propias de la LSC, aprendernos bien las normas de la lengua escrita y aplicarlas en nuestros textos. Las conjugaciones verbales requieren mucha práctica.*

Ejemplo 11ª sesión:

MA: (En la pizarra escribe en color azul y en forma de listado PRESENT, PASSAT, FUTUR. Señala el primero; realiza el signo más grande y lento) *el presente* (en la diapositiva, señala "present") es éste; (en la pizarra señala "passat"; realiza el signo más grande y lento) *el pasado* (en la diapositiva, señala "passat") es éste; (en la pizarra señala "futur"; realiza el signo más grande y lento) *el futuro* (en la diapositiva, señala "futur") es éste. *A grandes rasgos, hay tres bloques verbales y, dentro de ellos, diferentes tiempos. Lo mismo ocurre en lengua de signos. Por ejemplo si yo signo que algo sucederá en el futuro puedo indicar una acción que todavía debe pasar y otra que estará finalizada en el momento al que se refiere la enunciación. No es lo mismo si signo el año que viene estudiaré o el año que viene habré estudiado, son enunciados diferentes ¿lo veis?*

Así como la comparación entre la LE y otras lenguas orales como el castellano o el inglés ([ELO] 45,6%). Creemos que este recurso tiene gran valía puesto que aunque MA solicita a los alumnos que dejen a un lado el castellano para centrarse en el catalán, en ocasiones, aprovecha los conocimientos previos que tienen los estudiantes Sordos respecto a este idioma, para que comparen ambas lenguas y así guiarlos en el proceso de apropiación de la LE catalana. Cabe recordar que el castellano fue la lengua de instrucción de nuestros alumnos adultos Sordos durante su proceso educativo.

Ejemplo 3ª sesión:

MA: (Borra la pizarra y escribe la palabra DATA. Se dirige al power point y señala un ejemplo de fecha) *21 de marzo de 2014, el orden en el que escribimos la fecha es obligatorio, no podemos poner primero el mes, luego el año y por último el día, no. El orden es el que indico aquí y no puede variarse. Por ejemplo, en inglés es totalmente distinto, primero indicamos el mes, después el día y, por último, el año, pero nosotros, en catalán, lo escribimos diferente, por ejemplo* (se dirige a la pizarra y escribe 5 DE MAIG DE 2014) *en inglés sería diferente* (escribe en la pizarra MAY

5, 2014) *la estructura cambia, pero olvidad el inglés, lo importante es centrarnos en el catalán. En castellano lo escribimos igual. Normalmente, el día se escribe en números pero a veces también puede escribirse en letras.*

Ejemplo 9ª sesión:

MA: *Estas fórmulas de saludo, buenos días, buenas tardes y buenas noches, no varían nunca. Es decir, si hablamos con una persona o con un grupo el saludo siempre es igual, no hay singular y plural, no cambia. Por ejemplo (borra toda la pizarra, escribe en color verde BON DIA PARE, BON DIA PARES) si me dirijo a mi padre o a mis padres el saludo será igual, ¿lo véis? no os confundáis con el castellano. En catalán decimos (dactilología) "bon dia" pero en castellano decimos (dactilología) "buenos días", no os confundáis, hay que separar los dos idiomas, cuando hablamos en catalán nunca debemos traducir del castellano, porque entonces cometeremos estos errores, debemos dejarlo a un lado y centrarnos sólo en un idioma (en color verde escribe QUE TAL? y mira a los alumnos).*

Ejemplo 10ª sesión:

MA: (...) (Con la mano, tapa "el" de "el meu") *en la frase {el meu avi} (trad. literal) no puedo utilizar sólo "meu" (dactilología) ya que no es correcto. En castellano, sí, pero en catalán, no, debe ir junto.*

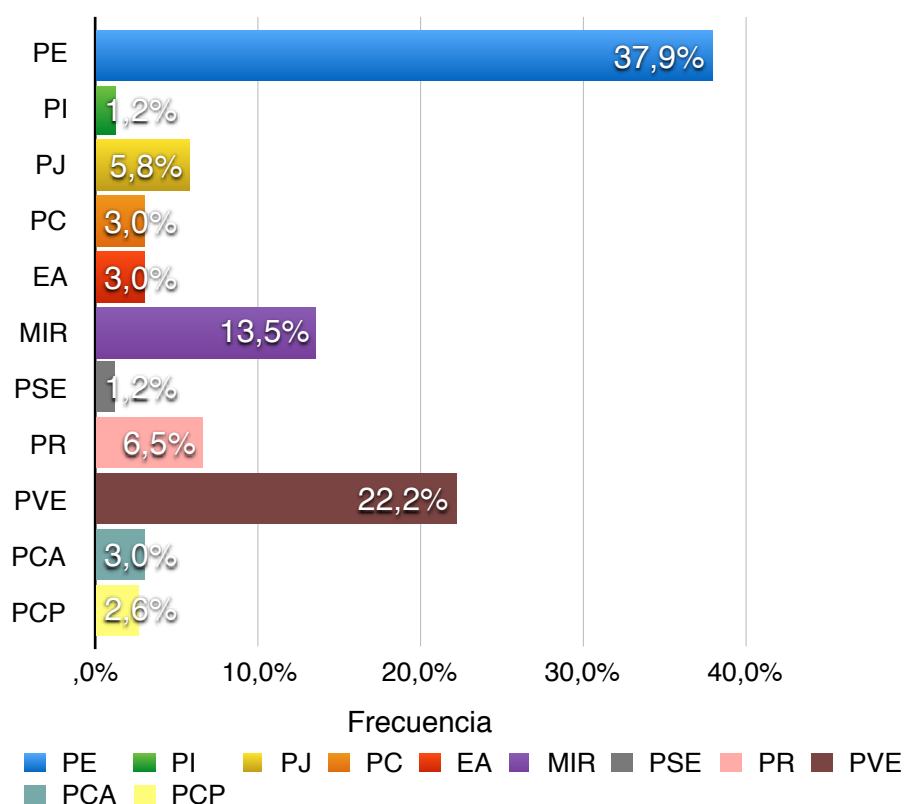
Ejemplo 10ª sesión:

MA: *Sí, tenéis que tener mucho cuidado porque, aunque los dos términos no cambian de género del castellano al catalán a la hora de escribirlos son diferentes. En castellano normalmente siempre escribimos (dactilología) "o" (oraliza en castellano) primero, segundo, tercero, cuarto, etc., por el contrario en catalán es diferente: primero (dactilología) "r", segundo (dactilología) "n", tercero (dactilología) "r", cuarto (dactilología) "t", quinto (realiza la dactilología e indica la dirección del acento) "è" ¿sí?*

6.3.5. PREGUNTAS

Ya hemos comentado con anterioridad que la maestra Sorda crea sesiones dinámicas en las que intenta traspasar el control a los alumnos para que aumenten su participación activa. No es objeto de esta investigación valorar el número de turnos de la maestra respecto a los alumnos aunque sí evidenciamos una intención comunicativa fluida: durante el desarrollo de las sesiones, la maestra pregunta constantemente a los estudiantes con distintas finalidades pedagógicas (Tabla 19: 10,39%). La pregunta es una estrategia comunicativa valiosa que promueve el saber.

En el bloque preguntas incluimos las preguntas de contrastación ([PC]); de justificación ([PJ]); exploratorias ([PE]); informativas ([PI]); preguntas sobre los estados afectivos ([PSE]); completas ([PCP]); preguntas de comprobación de la acción ([PCA]); de verificación del entendimiento ([PVE]); de recordatorio ([PR]), la mirada ([MIR]) y la estrategia de engaño (EA). A continuación en la Gráfica 22 presentamos los resultados obtenidos.



Gráfica 20. Preguntas. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

En primer lugar, predominan las preguntas exploratorias ([PE] 37,9%). Este recurso es fundamental durante el proceso de E/A de la lengua escrita ya que, mediante la interacción, la maestra Sorda incita a los alumnos a reflexionar sobre los conocimientos previos para guiarlos en la construcción del conocimiento y el andamiaje en el aprendizaje significativo. Aprender es un proceso que implica la participación, la interacción y la colaboración, a través de la actividad y comunicación con los otros. Las preguntas exploratorias y sus respuestas son herramientas válidas a este propósito puesto que no sólo permite a la maestra indagar sobre las competencias de los alumnos, sino aprovecharlas y adaptarlas para orientar a los estudiantes hacia el desarrollo potencial.

Ejemplo 11ª sesión:

MA: (Borra la parte pintada pero mantiene las rayas que delimitan. En el primer reloj marca las 12:13 dibujando dos agujas diferentes. Por un lado, la aguja corta de color rojo para indicar las horas y, por otro, la aguja larga de color verde para los minutos. Señala el reloj) *en el primer reloj ¿qué hora es? decidme el número, no la correspondencia escrita, sólo el número.*

FS: *Las doce y trece.*

MA: *¿AM?*

AM: *Las doce y trece.*

MA: *¿EA?*

EA: *Las doce y trece.*

MA: *¿MC?*

MC: *Un cuarto de...*

MA: *Sólo el número (señala el primer reloj) ¿qué hora es?*

MC: *Las doce y trece.*

MA: (Junto al primer reloj escribe en color rojo 12: y en color verde 13) *es fácil ¿verdad? en color rojo marcamos la hora y en verde los minutos. Para escribirlo, vamos a comenzar con los minutos (señala "13") ¿cómo se escribe en catalán?*

MC: *Trece.*

MA: *En dactilología, por favor.*

MC: (Dactilología) *"tretze".*

MA: *Muy bien. (En color verde escribe TRETZE MINUTS. Señala "12") ¿qué hora es?*

FS: (Dactilología) "dotze".

EA: (Dactilología) "dotze".

MA: ¿MC?

MC: (Dactilología) "dotze".

MA: ¿AM?

AM: (Dactilología) "dotze".

MA: ¿No decíamos que debemos sumar una más? ¿trece minutos de qué?

AM: ¡De una!

MA: Ahora sí. muy bien (en color rojo escribe en la pizarra D'UNA) ¿lo veis?

La mirada ([MIR]) es una estrategia fundamental que comparte la misma intencionalidad educativa (13,5%). En la comunicación visual la mirada constituye un elemento primordial puesto que es un gesto indicativo que acompaña las producciones lingüísticas y complementa las posibilidades comunicativas. En sesiones de E/A de la LE analizadas, la maestra utiliza de forma significativa la mirada (13,5%), en sustitución de una frase o una palabra, para preguntar a los alumnos sobre un tema determinado.

Ejemplo 12ª sesión:

MA: *Muy bien, siguiente frase* (en la pizarra, señala "respira fons" y mira a los alumnos).

FS, EA, AM: *Respira.*

MA: *Muy bien, respira* (en la pizarra, señala "fons" y mira a los alumnos).

MC: *Respira hondo.*

MA: *Exacto, respira hondo* (realiza el signo más lento y lo repite dos veces).

Las preguntas de verificación del entendimiento ([PVE]) constituye el segundo grupo de estrategias de preguntas más empleadas (22,2%). MA consulta, de forma recurrente, a los alumnos si queda claro el tema tratado. En muchas ocasiones esta pregunta no requiere una respuesta, sin embargo, se utiliza para confirmar que los estudiantes entienden aquello que se les plantea.

Ejemplo 11ª sesión:

MA: (...) ¿Queda claro?

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

Las preguntas de recordatorio ([PR]) constituyen el cuarto recurso (6,5%). La maestra realiza preguntas a los estudiantes para vincular sus explicaciones a las ideas o experiencias previas de los alumnos. Así, MA pretende movilizar el recuerdo de sus alumnos, sobre un tema planteado en sesiones anteriores, para retomarlo y reforzarlo.

Ejemplo 11ª sesión:

MA: *(En la pizarra escribe en color azul RENTAR-SE. Señala "-se") ¿qué era esto? ¿por qué se escribía así?*

MC: *No lo sé.*

MA: *¿Lo habéis olvidado? Lo trabajamos en sesiones anteriores.*

AM: *El (dactilología) "-se" hace referencia a uno mismo (a MC) ¿no te acuerdas? yo me lavo, tú te lavas, él se lava...*

Ejemplo 12ª sesión:

MA: *Muy bien, ahora seguiremos trabajando los verbos (borra la pizarra). En las clases anteriores trabajamos los pronombres personales ¿os acordáis?*

MC: *Sí.*

MA: *¿Cómo eran? Yo, tú... (mira a los alumnos)*

MC: *Él, ella.*

MA: *Él, ella.*

MC: *Nosotros.*

MA: *Nosotros.*

MC: *Vosotros.*

MA: *Vosotros.*

MC: *Ellos, ellas.*

MA: *Ellos, ellas. Muy bien MC. Yo, tú, él, ella, nosotros, vosotros, ellos, ellas. (En la pizarra, en color azul escribe los pronombres personales en forma de listado). ¿Podéis buscar los verbos acabados en (dactilología) "ar"?*

Ejemplo 12ª sesión:

MA: *Perfecto. Hasta aquí la estructura de la oración. (Coge las fotocopias del último tema "el comiat" y lo reparte alumno por alumno. Lo proyecta en clase) ahora trabajaremos la despedida que, como sabéis es una de las últimas partes de la*

carta. ¿Os acordáis que hace semanas trabajamos las fórmulas de saludo formales e informales?

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Pues, en la despedida, también podemos diferenciar fórmulas formales e informales. Fijaos, aquí (señala "atentament, cordialment, sincerament, respectuosament" del Power Point) tenéis algunos ejemplos de despedida.*

Las preguntas de justificación ([PJ] 5,8%), las preguntas de contrastación ([PC] 3%), preguntas aclaratorias ([PCA] 3%), preguntas completas ([PCP] 2,6%) y las preguntas informativas ([PI] 1,2%) obtienen bajas frecuencias en nuestros análisis, sin embargo, hemos decidido no desestimarlas puesto que creemos que pueden ser útiles en otras situaciones educativas. Resaltar la importancia de las preguntas de justificación ([PJ]) que pretenden que los alumnos acrediten y evidencien la respuesta que han dado.

Pese a que la estrategia de engaño ([EA], 3%) y las preguntas sobre los estados afectivos ([PSE] 1,2%) no aparecen de forma significativa en nuestra investigación, consideramos importante hacer una reflexión al respecto.

En primer lugar, creemos que la estrategia de engaño ([EA]), donde la maestra emite errores intencionados, es muy válida en las situaciones de E/A de la LE con alumnos Sordos puesto que les incita a la reflexión.

Ejemplo 2ª sesión:

MA: *En cuanto a la carta falta la palabra sobre (escribe "sobre" en la pizarra, realiza una flecha para relacionarlo con el dibujo que ha hecho FS y mira fijamente a los alumnos) ¿es correcto lo que he escrito?*

MC: *No.*

MA: *¿Por qué?*

MC: *Sobra la (dactilología) "r".*

FS: *Sí, sobra una (dactilología) "r".*

MA: *¿Y por qué nadie me dice nada? escribo y a todos os parece bien, esta palabra es incorrecta se escribe (dactilología) "sobre".*

Ejemplo 6ª sesión:

MA: *Ahora trabajaremos varios ejemplos para practicar el vocabulario aprendido (MA retira la pizarra a un lado para que los alumnos puedan ver con claridad el*

Power Point; se sitúa junto a la proyección y señala "Apreciat/da senyor/a") *¿qué pensáis? ¿se trata de un saludo cercano y amigable verdad?* (señala "Apreciat/da senyor/a" y mira a los alumnos).

MC: *Sí.*

AM: *No, es distante y frío.*

MA: *¡No! te estoy engañando, mira bien el listado, aunque parezca una palabra agradable, si miras el listado podrás comprobar que se trata de una fórmula de saludo que debemos utilizar, por ejemplo, con clientes o socios con los que debemos mantener cierta distancia.*

En segundo lugar, las preguntas sobre los estados afectivos ([PSE]) toman relevancia en la motivación al alumnado. En las observaciones del aula y en la visualización y traducción/transcripción de las sesiones nos ha llamado la atención algunos comentarios de los alumnos respecto a sus facultades y competencias. Algunos de ellos, han comentado con la maestra o con otros alumnos su falta de capacidad para realizar una tarea en concreto o para aprender unos conocimientos determinados. Estos comentarios los relacionamos con la baja autoestima que presentan algunas personas Sordas y que ya señalamos en el apartado 2.3.2. Esta falta de autoestima nos advierte que la figura de la maestra Sorda se torna aún más eficaz puesto que actuará de modelo y referente.

Ejemplo 4ª sesión:

AM : (A MC) *MA tiene un signado muy rico y completo, nosotros muy pobre.*

MC: *Es verdad.*

Ejemplo 4ª sesión:

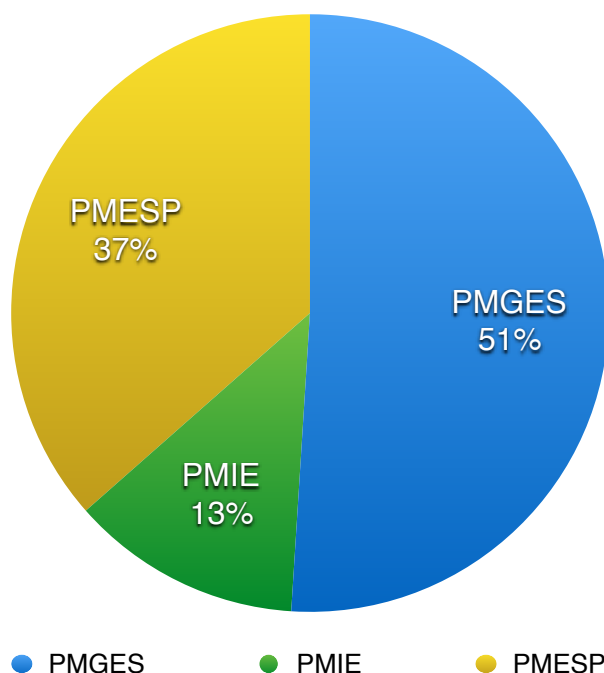
AM: (Llama a MC que está escribiendo en su libreta) *MC, MC, (dactilología) "función" ¿cómo lo signarías?*

MC: *Funcionar.*

AM: *Ves, lo dicho, tenemos un vocabulario pobre.*

6.3.5.1. TURNO DE PREGUNTAS

En las estrategias de turno de preguntas incluimos las preguntas que realiza la maestra de forma grupal ([PMGES]); las preguntas individuales ([PMIE]) y las preguntas participativas ([PMESP]). En la Gráfica 23 presentamos los resultados obtenidos.



Gráfica 23. Turno de preguntas. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

A lo largo de las sesiones de E/A de la LE catalana, la maestra focaliza la interacción entre ella y el grupo de alumnos ([PMGES] 51%). MA formula una pregunta de forma grupal y, cuando obtiene respuesta de uno o más estudiantes, emite el feedback correspondiente (ver 6.3.7.) y, o bien continua con la formulación de más cuestiones o bien, ofrece la explicación oportuna.

Las preguntas individuales ([PMESP]) son el segundo grupo más recurrente (36,5%). Estas cuestiones permiten a la maestra controlar y guiar el proceso individual de cada alumno.

Ejemplo 12ª sesión:

MA: EA ¿has leído la ficha?

EA: *Sí.*

MA: *¿Completa?*

EA: *Sí.*

MA: *¿Y has comprendido todo el vocabulario?*

EA: *Sí, sin problemas.*

Por último, llama la atención el alto porcentaje de las preguntas participativas ([PMESP] 12,5%), en las que la maestra Sorda pregunta alumno por alumno una misma cuestión.

Ejemplo 8ª sesión:

MA: (...) *Seguimos, (señala el siguiente término: "la bocata") ¿qué es?*

MC: *Bocata.*

MA: *Muy bien, un bocata, pero esta palabra (dactilología) "bocata" ¿es la adecuada MC?*

MC: (No contesta y mira a los compañeros).

MA: *¿Y tú AM? ¿crees que (dactilología) "bocata" es correcto?*

AM: (Dactilología) *¿bocata? sí.*

MA: *¿Y tú EA? ¿crees que (dactilología) "bocata" es correcto?*

EA: (No contesta y mira su libreta).

MA: *¿Y tú FS? ¿crees que (dactilología) "bocata" es correcto?*

FS: *No tengo ni idea, la verdad.*

MA: *No (en color negro tacha "bocata" escrito en verde en la pizarra, escribe ENTREPÀ y realiza la dactilología) "entrepà".*

Ejemplo 9ª sesión:

MA: *De acuerdo. (Señala "migdia") ¿y el mediodía?*

MC: *A partir de las doce.*

MA: *¿Y tú AM?*

AM: *A partir de las doce.*

MA: *¿Hasta qué hora?*

AM: *Hasta las cuatro.*

MA: *Hasta las cuatro, de acuerdo ¿y tú EA?*

EA: *A las seis de la tarde.*

MA: *Vale ¿y tú FS?*

FS: *Desde las doce hasta las cuatro.*

MA: *De acuerdo, seguimos (señala "tarde") ¿y la tarde?*

AM: *De cuatro a nueve.*

MC: *De cuatro a siete.*

MA: *Vale ¿y tú FS?*

FS: *De cuatro a siete más o menos.*

MA: *¿Y tú EA?*

EA: *Sobre las cuatro o las cinco.*

Ejemplo 11^a sesión:

MA: *Perfecto, empezamos. (Señala el primer reloj que marca 3:14) ¿qué hora es?*

FS: *Las cuatro y catorce minutos.*

MA: *¿EA?*

EA: *Las cuatro trece.*

MA: *Signa bien, por favor.*

EA: *Disculpa. Las cuatro y trece minutos.*

MA: *¿AM?*

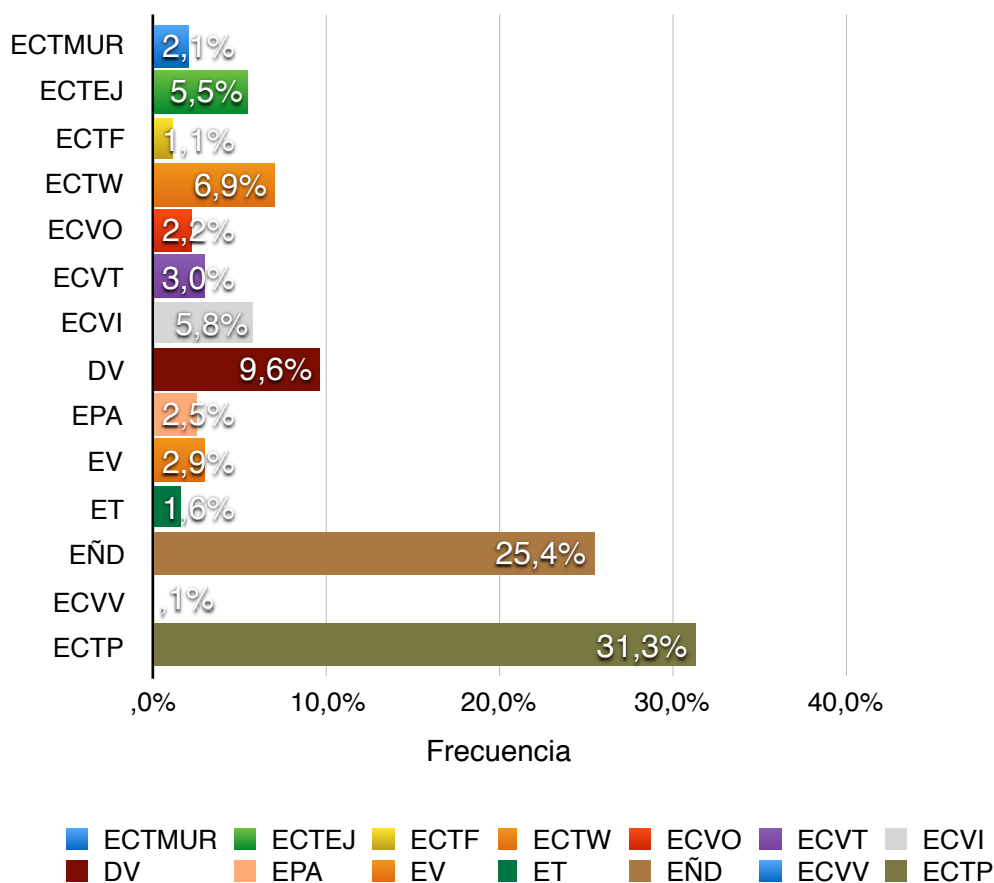
AM: *Las cuatro y quince minutos.*

MA: *¿MC?*

MC: *Las cuatro y quince minutos.*

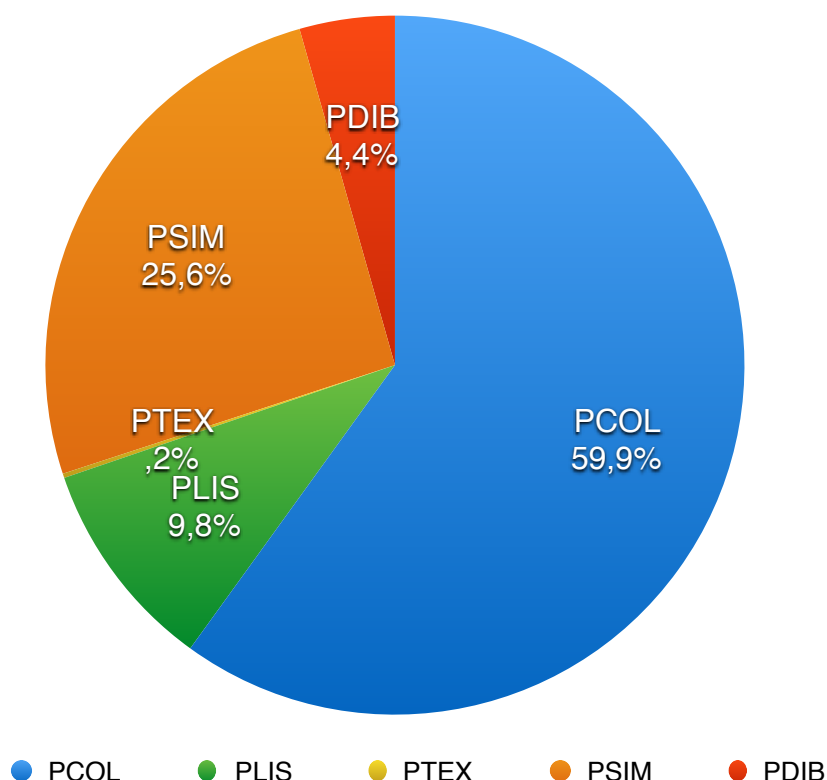
6.3.6. RECURSOS VISUALES

Consideramos los recursos visuales una de las estrategias más importantes que hemos obtenido en los resultados de nuestro estudio. La maestra Sorda recurre constantemente a estas estrategias para guiar al alumnado en el andamiaje de la lengua escrita catalana. Los recursos visuales están presentes en el 19,32% de la tabla global (Tabla 19), posicionándose en el tercer recurso más empleado. En los recursos visuales se incluyen las estrategias sin soporte textual ([ECVI], [ECVT], [ECVO]) y las estrategias con soporte textual ([ECTW], [ECTF], [ECTEJ], [ECTMUR], [ECTP], [ECVV], [EÑD], [ET]). Asimismo, se recogen los recursos vivenciales ([EV]), las pautas de aprendizaje ([EPA]) y la demanda de atención visual ([DV]). En la Gráfica 24 exponemos los resultados obtenidos que analizaremos a continuación de mayor a menor frecuencia.



Gráfica 24. Estrategias visuales. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

En primer lugar, destaca con una frecuencia considerablemente alta (31,1%) el empleo de la pizarra ([ECTP]). La maestra Sorda utiliza constantemente la pizarra como apoyo explicativo, en la que plasma diferentes recursos visuales que ayudarán a los alumnos en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita catalana. El uso de colores (PCOL); los dibujos ([PDIB]); los símbolos, trazas marcas o señales ([PSIM]) y los listados ([PLIS]) son las estrategias más recurrentes (Gráfica 25).



Gráfica 25. Pizarra. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

A lo largo del transcurso de las sesiones, la maestra Sorda utiliza diferentes colores en la pizarra para destacar, de manera visual, las partes de una palabra o de una frase ([PCOL] 59,9%). Cabe señalar que, en la entrevista al inicio de curso, MA nos informó que este recurso lo empleaba en el aula con los niños sordos puesto que lo consideraba una estrategia muy válida para la enseñanza (anexo IV y anexo III del USB). Por ello, al inicio de curso de LE con adultos Sordos, pidió diferentes rotuladores para poder impartir las sesiones.

Ejemplo 1ª sesión:

MA: (Quiere escribir en la pizarra pero se da cuenta que sólo tiene un color, el negro, y se dirige a LO) *¿Sólo tenemos un rotulador para escribir? ¿no hay más colores?*

LO: *Voy a mirarlo.*

MA: *Necesito diferentes colores para diferenciar las palabras.*

A partir de la primera clase, MA tuvo los rotuladores que necesitaba y los empleó durante todas las sesiones.

Ejemplo 5ª sesión:

MA: *Bien, como he explicando anteriormente tenemos tres grupos (en la primera cifra, "3075", subraya el "3" en color negro, el "0" en color rojo y el "75" en verde. Señala el 3 y señala "tres mil" escrito por FS) el primero está perfecto (subraya "tres mil", escrito por FS, en color negro), el segundo (señala el "0" y subraya "cent", escrito por FS, en color rojo) también y, el tercero (señala el "75" y subraya "setenta cinc", escrito por FS, en color verde) también pero falta el guión (añade un guión en color verde), ¿estáis de acuerdo?*

FS y MC: (Al mismo tiempo) *sí.*

MA: *Por otro lado, en el segundo ejemplo tenemos (en la segunda cifra, "9925", subraya el "9" en color negro, el segundo "9" en color rojo y el "25" en verde. Señala el "9" y señala "nou mil" escrito por MC) el primero está perfecto (subraya "nou mil", escrito por MC, en color negro), el segundo (señala el segundo "9" y subraya "nou-cents", escrito por MC, en color rojo) también y, el tercero (señala el "25" y subraya "vint-i-cinc", escrito por MC, en color verde) también, ¿estáis de acuerdo?*

FS: *Sí.*

Ejemplo 11ª sesión:

MA: (En el cuarto reloj, en color azul, delimita con dos rayas el cuarto desde las nueve hasta las doce y lo pinta) *ahora trabajaremos esta franja.* (Borra el cuarto pintado pero mantiene las rayas que lo delimitan. Marca 12:57. En color rojo indica la hora y, en verde, los minutos) *¿qué hora es?*

A continuación adjuntamos algunas fotografías que muestran el empleo de los colores en la pizarra por parte de MA. En el anexo IV del USB pueden consultarse todas las imágenes capturadas durante las sesiones.

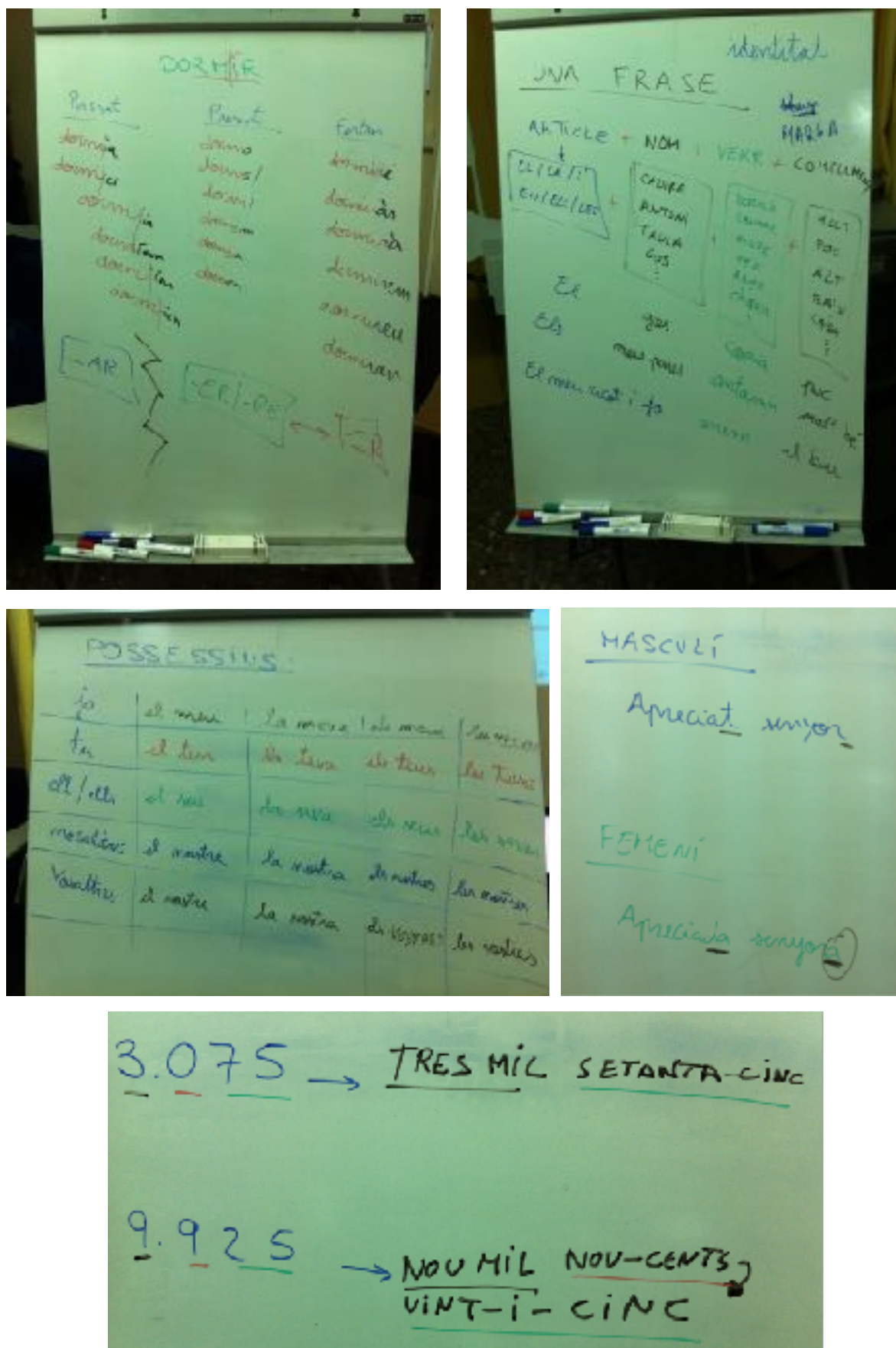


Imagen 26. Ejemplos de empleo de los colores en la pizarra.

Destacar que la maestra no hace un uso sistemático de los colores en las diferentes clases de E/A de LE pero sí los mantiene en una misma sesión. Es decir, a lo largo de las sesiones no siempre escribe el verbo en color verde o marca el sustantivo en negro, por nombrar un par de ejemplos, pero sí los mantiene durante la misma clase.

Los símbolos, trazas, marcas o señas que escribe la maestra en la pizarra son la segunda estrategia más empleada ([PSIM] 25,6%). MA realiza constantemente rayas, redondas, cuadrados, asteriscos o subraya el texto escrito en la pizarra para acompañar su explicación.

Ejemplo 10ª sesión:

MA: *Veamos el segundo* (en color azul, escribe SEGON, SEGONA), *el tercero* (en color azul, escribe TERCER, TERCERA), *el cuarto* (en color azul, escribe QUART, QUARTA), *el quinto* (en color azul, escribe CINQUÈ, CINQUENA) y *el sexto* (en color azul, escribe SISÈ, SISENA). *Mirad* (en color verde subraya "n" de "2n" y "n" de "segon") *masculino* y (en color verde subraya "a" de "2a" y "a" de "segona") *femenino*. (En color verde subraya "r" de "3r" y "r" de "tercer") *masculino* y (en color verde subraya "a" de "3a" y "a" de "tercera") *femenino*. (En color verde subraya "t" de "4t" y "t" de "quart") *masculino* y (en color verde subraya "a" de "4a" y "a" de "quarta") *femenino*. (En color verde subraya "è" de "5è" y "è" de "cinquè") *masculino* y (en color verde subraya "a" de "5a" y "a" de "cinquena") *femenino*. (En color verde subraya "è" de "6è" y "è" de "sisè") *masculino* y (en color verde subraya "a" de "6a" y "a" de "sisen") *femenino*. *Fijaos, para que os podáis aprender mejor los números ordinales, os daré una pequeña estrategia* (en la pizarra escribe en listado y en color azul los números cardinales del 1 al 9 y su correspondencia escrita) *mirad, los números ordinales, primero* (lo señala), *segundo* (lo señala) y *tercero* (lo señala) *son muy diferentes respecto a los cardinales* (señala "1 -> un, 2 -> dos, 3 -> tres") *¿lo veis?* (en color azul redondea los tres primeros cardinales y los tacha). *Por el contrario, a partir del cuarto la raíz entre ordinales y cardinales prácticamente es la misma* (en color negro subraya "qua" de "quatre", del listado de los cardinales; subraya "qua" de "quart" y "qua" de "quarta", del listado de los ordinales. Subraya "cin" de "cinc" del listado de los cardinales; subraya "cin" de "cinquè" y "cin" de "cinquena" del listado de los ordinales) *¿sí? lo mismo para el resto* (en color negro subraya en la lista de cardinales "sis", "set", "vuit" y "nou"). *Los tres primeros son muy diferentes, pero, si os fijáis, el resto, muy parecidos. Seguimos* (continúa rellenando el listado y, en color azul escribe SETÈ, SETENA) *¿lo veis?* (señala "set" del listado de números cardinales), *siguiente* (en color azul escribe VUITÈ, VUITENA; NOVÈ, NOVENA; DESÈ, DESENA; ONZÈ, ONZENA; DOTZÈ, DOTZENA; TRETZÈ, TRETZENA) *¿de acuerdo?* (en color verde subraya todas las terminaciones de masculino y femenino, tanto los números como su correspondencia escrita) *queda claro ¿verdad?*

Los listados predominan frente a los textos ([PLIS] 9,8% vs. [PTEX] 0,20%). La maestra Sorda, a lo largo de las diferentes sesiones, escribe en forma de listado en la pizarra para facilitar la información a los estudiantes. Esta apreciación nos parece de gran interés puesto que dista de la didáctica más tradicional. A continuación mostramos algunas fotografías que captan esta estrategia.

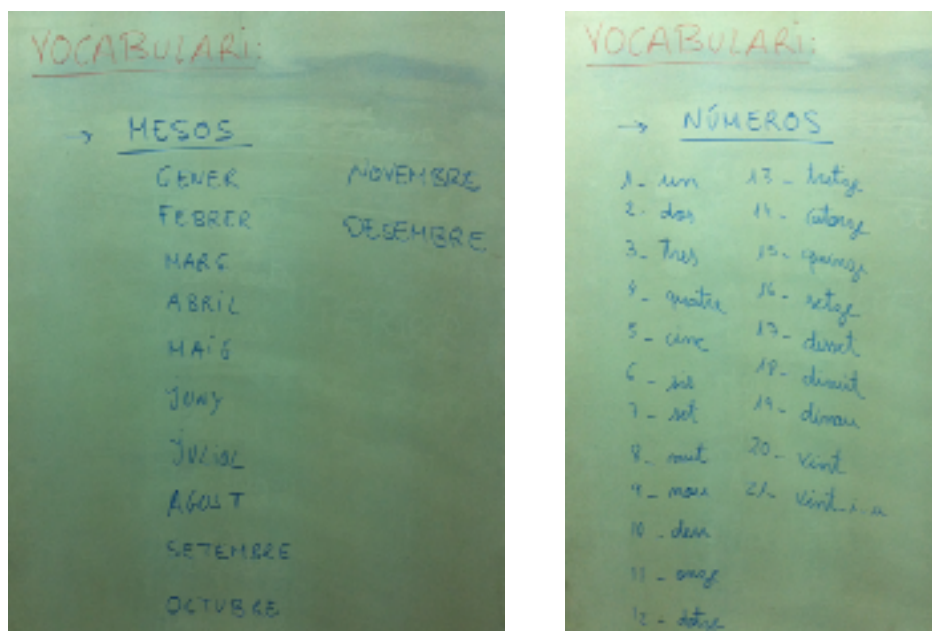


Imagen 27. Listados

Por último, la profesora realiza diversos dibujos en la pizarra para ejemplificar sus explicaciones ([PDIB] 4,4%). A continuación mostramos algunas imágenes:

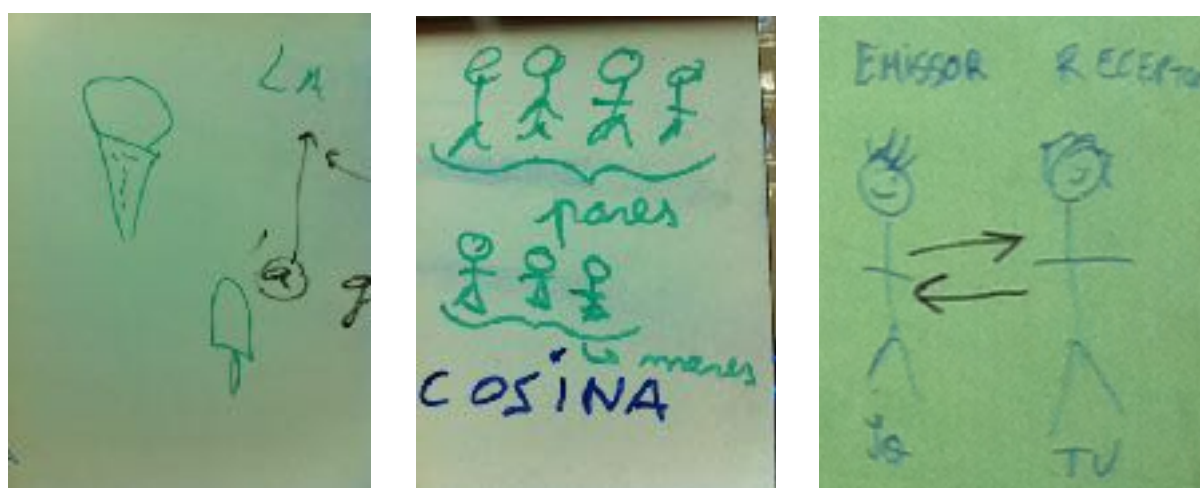


Imagen 28. Dibujos

Y ejemplos de la traducción/transcripción de las sesiones:

Ejemplo 3ª sesión:

MA: *Perfecto* (escribe RECEPTOR en la pizarra en color azul, realiza el dibujo de dos personas en azul, los redondea en negro y hace unas flechas en negro. El dibujo es el mismo que en la sesión anterior.) *El emisor es el que escribe y el receptor el que recibe la carta.*

Ejemplo 5ª sesión:

MA: (Realiza un dibujo de un talón en la pizarra con el logo de un banco) *en un talón se debe escribir el dinero que vais a dar a otra persona tanto en números como en su correspondencia escrita* (rellena el talón dibujado en la pizarra) *y siempre se debe poner una raya tanto a inicio como al final* (realiza las rayas y símbolos convenientes) *¿por qué creéis que es importante escribir los números? ¿por qué no dejamos únicamente la cifra? y ¿por qué debemos poner unas rayas? ¿para qué?*

Ejemplo 8ª sesión:

MA: *Por un lado tenemos helado* (realiza un dibujo de un helado en la pizarra y escribe EL GELAT) *pero también tenemos otro...*

MC: (Dactilología) *"cono"*.

AM: (Dactilología) *¿"gelaf"?*

MA: *El polo* (realiza un dibujo de un polo) *veamos la diferencia* (señala el dibujo del helado) *éste nos lo podemos comer entero, tanto la bola como la galleta, en cambio* (señala el dibujo del polo y realiza la dactilología) *en el polo debemos tirar el palo, el nombre es* (dactilología) *"polo"* (escribe EL POLO en la pizarra y realiza otra vez la dactilología) *polo.*

EA: *En castellano es* (dactilología) *"pol"* *¿verdad?*

FS: *Es igual.*

MA: *No, Pol, es nombre de persona. Os explico la diferencia porque si, en verano, un día os apetece un helado y al comprarlo, necesitáis escribirlo para que el dependiente os entienda, sepáis la diferencia y podáis comprar el que realmente queréis. El siguiente dibujo ¿qué es?*

Ejemplo 4ª sesión:

MA: (...) *superior es arriba e inferior, abajo* (realiza un dibujo de una hoja y relaciona los espacios adecuados y las palabras con dos fechas) *arriba y abajo, superior e inferior*

En segundo lugar, en el bloque de estrategias visuales destaca el uso del deíctico ([EÑD] 25,4%). Como característica de la comunicación visual, las personas Sordas recurren constantemente al uso del deíctico para referir categorías gramaticales, por ejemplo, persona, espacio o tiempo y para realizar una referencia señalizadora. Si bien es cierto que el deíctico puede considerarse un signo propio de la LSC, durante las sesiones de E/A de la LSC observamos cómo la maestra recurre sistemáticamente a esta estrategia para captar la atención visual de los alumnos. Por ello consideramos que se trata de un recurso muy válido durante la enseñanza con estudiantes con discapacidad auditiva. Cabe destacar que en algunas sesiones, en vez de utilizar el deíctico, emplea una barra para señalar.

La estrategia de demanda se posiciona en el tercer lugar de este bloque ([DV] 9,6%). La maestra Sorda llama la atención constante a los alumnos para asegurar la atención visual y el contacto ocular. Atender a la profesora y ver qué está diciendo es fundamental para que la información llegue a los estudiantes Sordos, por un lado, puesto que el sistema de comunicación es visual (LSC) y, por otro, ya que la maestra emplea diferentes estrategias visuales que el estudiante debe comprender. La llamada de atención en la maestra Sorda pueden ser de diferente índole: una llamada directa, que implica el contacto físico y el visual, por ejemplo, tocar el hombro o el brazo para conseguir su mirada o la llamada a distancia, por ejemplo, agitar la mano, golpear el suelo, entre otras.

Ejemplo 2ª sesión:

MA: Nos están arreglando el proyector pero, por favor, no hagáis caso y miradme a mí, debemos concentrarnos y trabajar pese a que ellos estén aquí.

Ejemplo 8ª sesión:

MA: Miradme todos por favor, no habléis entre vosotros y miradme (señala "les galletes") ¿masculino o femenino?

Ejemplo 10ª sesión:

MA: (Puesto que EA está mirando su libreta, realiza movimientos con la barra arriba y abajo para avisarla) fijate EA, en masculino es (dactilología) "marit".

Ejemplo 10ª sesión:

MA: ¿cómo se llama su hija?

EA: (Dactilología) *"Ri..." no, no "Auia".*

FS: *¡No hombre no!*

MA: (Alza la barra que utiliza para indicar en la proyección y la coloca como barrera entre los dos alumnos) *¡mírame a mí EA! ¿tú cómo te llamas?*

EA: *EA.*

MA: *Muy bien, tú eres Rosa, siguiendo la flecha (indica la flecha en la imagen proyectada) ¿cómo se llama tu hijo?*

EA: (Dactilología) *"Pau".*

MA: *¡Muy bien! ¿y tu hija?*

EA: (Dactilología) *"Rosa".*

MA: *¡Bravo! (la maestra y los alumnos aplauden a EA) ahora sí, perfecto.*

Ejemplo 11ª sesión:

FS: (Mientras la maestra está explicando, FS copia lo escrito en la pizarra).

MA: (Mueve las manos para llamar la atención de FS) *FS es importante que ahora escuches, y, después, cuando acabemos la explicación lo copies. Porque si ahora estáis pendientes de vuestras libretas no lo entenderéis, así que, prestamos atención y, cuando acabe, copiamos ¿vale?*

Ejemplo 12ª sesión:

EA y AM: (Hablan).

MA: (Mueve las manos para llamar la atención de EA y AM).

EA y AM: (Miran a la maestra).

MA: *Por favor, mirarme a mí. Hay que estar pendiente de esto porque si no, no lo aprenderéis. Después, cuando finalice la clase, habláis y, si tenéis dudas respecto al tema, preguntármelas a mí. (A MC. Señala "Doctor, em fa mal el pit") ¿qué dice?*

El proyector es el cuarto elemento más empleado ([ECTW] 6,9%). En él la profesora presenta el Power Point que utilizará para seguir sus explicaciones. En algunas sesiones, también proyecta las fichas y actividades que los alumnos deberán realizar en casa.

Enseñar imágenes sin texto escrito es otra de las categorías más significativas ([ECVI] 5,8%). Destacamos el uso de internet para este propósito. En algunas sesiones, la maestra, busca en internet diferentes imágenes o fotografías para mostrarlas a los alumnos y que les sirva como referencia.

Ejemplo 8ª sesión:

MA: *La coliflor es diferente, es de color blanca (en internet, busca la imagen de una coliflor y la proyecta a los alumnos) es diferente ¿lo veis? la col también es distinta (en internet, busca la imagen de una col y la proyecta a los alumnos) es más cerrada que el brócoli, ¿lo veis? Por lo tanto, el dibujo que tenemos en nuestra ficha es este (señala "el bròquil" escrito en la pizarra. Realiza la dactilología marcando la dirección del acento) "bròquil". Seguimos, el siguiente dibujo es una cebolla (en color rojo tacha el texto escrito por EA y escribe LA CEBA). Siguiendo dibujo ¿qué tenemos?*

Además de las imágenes, MA también muestra diferentes ejemplos de soporte textual, por ejemplo, las cartas ([ECTEJ] 5,5%).

Destacar el empleo de estrategias de rol, teatro o juego simbólico ([ECVT] 3%). Creemos que esta estrategia es fundamental durante el proceso de E/A de la LE puesto que es altamente visual y propia de la comunicación en LS. La maestra Sorda, a lo largo de las sesiones, simula diferentes situaciones para que los alumnos comprendan el tema tratado. A continuación mostraremos algunos ejemplos que consideramos relevantes.

Ejemplo 4ª sesión:

MA: (...) (continúa la lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo; se detiene en "marge esquerre") *¿recordáis el margen?* (se dirige a la pizarra y simula que escribe) *¿dónde tengo que escribir?* (sitúa la mano al lado derecho, en medio y en el izquierdo)

MC: *Por la izquierda.*

MA: *Siempre escribiré de izquierda a derecha (simula que escribe en el lado izquierdo) es muy importante respetar el (dactilología) "marge" ¿qué brazo es el izquierdo o el derecho?*

MC: (Señala el brazo izquierdo) *éste es el izquierdo.*

AM: (Mira a MC) *sí, éste es el izquierdo.*

MA: (Levanta el brazo izquierdo) *éste es el izquierdo. Yo escribo con la derecha, pero escribo de izquierda a derecha (muestra la carta nº 3 a los alumnos, la coloca sobre la pizarra y hace ver que escribe sobre ella) no podemos confundirnos con estos términos porque son muy importantes.*

Ejemplo 10ª sesión:

MA: *A ver, AM, levántate por favor y ven conmigo.*

AM: (Se levanta y se coloca junto a su profesora).

MA: *NA, ven un momento, por favor.*

NA: (Se levanta y se coloca en medio del aula, enfrente de MA).

MA: *Imaginad que NA es (dactilología) "Rita" y yo soy (dactilología) "Pau", nosotros dos somos hermanos ¿verdad AM?*

AM: *Sí.*

MA: *Nuestro padres se llama (dactilología) "Mateu" y es FS. Ahora imagínate que tú nos conoces y nos tienes que presentar a una persona que no sabe quiénes somos (MA se sitúa junto a NA) ¿cómo nos presentarías?*

AM: *Ellas...*

MA: *Signa natural, ¿cómo lo harías tú?*

AM: (Mira a MA) *vosotros, (señala a NA, dactilología) "Rita" y (señala a MA, dactilología) "Pau"...*

MA: *No nos mires a nosotras, mira a tus compañeros y preséntanos.*

AM: *Ellos, (señala a NA, dactilología) "Rita" y (señala a MA, dactilología) "Pau"... no sé.*

MA: *¿Cómo lo explicarías tú en lengua de signos?*

AM: *Mis hijos.*

MA: *No tuyos no son, tú nos conoces pero no eres de la familia (la maestra abraza a NA) nosotros somos hermanos ¿cómo nos presentarías?*

AM: *Ellos (dactilología) "son" hijos de FS.*

MA: *¿Tú signas (dactilología) "son"?*

AM: *Qué difícil. Ellos son hijos de... Él es su padre.*

MA: *¡Ahora! ¿lo ves? (señala la oración proyectada) es su padre ¿lo entiendes? (vuelve junto a NA) si nosotros dos somos hermanos (se dirige a la diapositiva, señala "Mateu" y vuelve junto a NA) es nuestro padre, y nosotros seremos sus hijos.*

AM: *Ah vale vale, ahora sí.*

MA: *Cuándo no lo entiendas, debes hacer un poco de rol e intentar solucionarlo. Por lo tanto (señal la primera oración) la respuesta correcta es padre (realiza un signado más lento y más grande) ¿lo entendéis? el rol es la mejor solución para adivinar las relaciones familiares, si NA y yo somos las hijas de FS, FS será nuestro padre ¿de acuerdo?*

Ejemplo 10ª sesión:

MA: *¡Muy bien! yo compro el pan quiere decir que tengo que hacer una actividad, dirigirme hasta la panadería (MA se coloca enfrente de los alumnos y anda de extremo a extremo) y comprar algo, una barra de pan, ¿lo entendéis? (se dirige al pupitre de MC, coge su estuche y lo pone en el suelo, en medio de la clase) esto es el pan (se coloca justo al lado, cruza los brazos y lo mira) si a mí nadie me dice qué debo hacer con el pan, si nadie me indica un verbo yo no sé cómo debo actuar. Ahí hay un pan ¿y qué? en cambio si MC me dice que tengo que ir a comprarlo, entonces me dirigiré hacia una panadería (anda hacia el estuche) y compraré el pan (coge el estuche) ¿lo entendéis? los verbos son imprescindibles, indican movimiento, acción, ¿sí? no sólo puedo comprar el pan, puedo comprar, puedo comer, puedo tirar, puedo dar, puedo guardar, etc. Otro ejemplo, imaginad que yo digo coche nuevo (en la pizarra escribe en color azul COTXE NOU y se sitúa en el extremo izquierdo del aula) ¿qué tenemos? aquí estoy yo, aquí el coche (señala el centro del aula) y allí la palabra nuevo (señala el extremo derecho del aula) y ¿ahora qué? si no hay un verbo no sé qué debo hacer con estas dos palabras... ¿qué proponéis?*

Ejemplo 11ª sesión:

MA: *(...) Es muy importante que entendáis que tenemos pasado (se sitúa en el extremo izquierdo del aula), presente (da un paso grande y se coloca en el centro) y futuro (da un paso grande y se coloca en el extremo derecho del aula). Si quiero utilizar (se sitúa en el extremo izquierdo del aula) las formas de pasado (realiza el signo más lento y grande) puedo usar el pretérito imperfecto, el perfecto, el pluscuamperfecto o el indefinido, dependiendo del tiempo verbal al que quiero hacer referencia. Si quiero utilizar (da un paso grande y se coloca en el centro) el presente conjugaré el verbo para hacer referencia a las acciones que suceden en este momento. Si quiero utilizar (da un paso grande y se coloca en el extremo derecho del aula) el futuro, para hacer referencias a las próximas acciones que realizaré después, mañana, el año que viene o dentro de diez años, haré uso del futuro simple y el futuro compuesto.*

Las estrategias que emplea la maestra para acompañar sus explicaciones teóricas con ejemplos de la vida diaria también son significativos ([EV] 2,9%). Los recursos vivenciales son técnicas de interés puesto que MA incluye aquellos relacionados con la Comunidad Sorda.

Ejemplo 6ª sesión

MA: *Continuamos con el siguiente ejemplo (señala la quinta fórmula de saludo escrita en color verde en la pizarra “distingit senyor/distingida senyora” y subraya en color negro las dos “a” del femenino) igual que en el ejemplo anterior, se trata de un saludo muy formal aunque, puesto que no lleva el “muy”, se posiciona una escala menos que el previo (con una flecha, relaciona el cuarto y el quinto ejemplo). Por el contrario, el siguiente (señala la sexta fórmula de saludo “apreciat/apreciada/apreciats) tienen un sentido más cercano que los anteriores y podríamos utilizarlo,*

por ejemplo, el ámbito comercial para referirnos a un cliente, o a un socio, o, incluso a un compañero. Un buen ejemplo para nosotros, sería la Llar de Sords de Badalona. Si yo fuera presidenta de la Asociación y querría escribir una carta a los socios para informar de una actividad, de una fiesta, o de algo en concreto, podría utilizar este saludo. No puedo decir «¡hola Pilar!». Debo hacer uso de un saludo más formal como (dactilología) "apreciat" o (dactilología) "apreciada". Si envío la carta a todos por igual, podría hacer uso del plural (dactilología) "apreciats" ¿si?

Su experiencia como Sorda y la reflexión sobre las diferencias entre las personas con discapacidad auditiva y las oyentes, le permite ofrecer su perspectiva al respecto y plantear diferentes pautas de aprendizaje ([EPA] 2,5%).

Ejemplo 10ª sesión:

MA: (...) *fijaos, a diferencia de la lengua de signos, en la lengua escrita siempre debemos escribir los verbos ya que, de lo contrario, las oraciones no tienen sentido. Mirad (señala "dic") verbo, (señala "visc") verbo, (señala "és") verbo, (señala "estàs") verbo, siempre debemos escribir los verbos, es obligatorio. Para poder escribir los verbos correctamente (señala "dic", "visc", "és", "estàs") debemos aprendernos previamente las flexiones verbales. Nosotros no podemos inventarnos las flexiones porque queremos, debemos aprenderlas de memoria. Una persona oyente, desde su nacimiento, recibe estímulos auditivos por lo que aprende el vocabulario y el uso de los verbos de forma innata. Cuando son pequeños, cometen errores pero a medida que crecen y se desarrollan adquieren las flexiones sin problemas. Nosotros, los Sordos somos diferentes. En nuestro signado tenemos flexiones y tiempos verbales propias de nuestra gramática pero a la hora de escribir no sabemos cómo debemos anotarlo. Por ello, en ocasiones, podemos pensar que, por ejemplo, el infinitivo (señala "dir" y realiza la dactilología) "dir" nos sirve para todo, pero no es cierto. Dependiendo de la persona y el número, la flexión cambia. Como los oyentes están en contacto permanente con el mundo oral no olvidan las flexiones verbales, ya que las utilizan diariamente. Nosotros, los Sordos, por el contrario, al no usarlas en nuestro signado, no las recordamos y comentemos errores. Por ejemplo (señala la primera frase, indica palabra por palabra, realizando el signado correspondiente más lento) yo me llamo (dactilología) "Ahmed" (señala la segunda parte de la primera frase, indica palabra por palabra, realizando el signado correspondiente más lento) y tú ¿cómo te llamas? recordad que el verbo (señala "dir-se") es un verbo pronominal (se dirige al ordenador, proyecta la diapositiva de «relacions socials» en la que aparece el verbo "dir-se" conjugado y lo señala) por lo que es obligatorio que indiquemos el pronombre reflexivo (dactilología) "et". (Señala la segunda frase, indica palabra por palabra, realizando el signado correspondiente más lento) yo vivo en Badalona, el verbo es obligatorio. En lengua de signos utilizaríamos {yo Badalona} (trad. literal. Señala la otra parte de la segunda frase, indica palabra por palabra, realizando el signado correspondiente más lento) ¿tú dónde vives? en lengua escrita, el verbo no puede faltar, por el contrario, en lengua de signos diríamos {tú ¿dónde?} (trad. literal) ¿queda claro?*

Ejemplo 11^a sesión:

MA: *Para los sordos es complejo distinguir los tiempos verbales y entender, por ejemplo, la diferencia entre el futuro simple y el futuro compuesto. Los oyentes están acostumbrados a escucharlo y lo emplean con naturalidad. En nuestro signado marcamos los tiempos verbales pero de una forma gramatical muy diferente a la correspondencia escrita. Muchos sordos, cuando aprenden o emplean los tiempos verbales piensan que sólo hay tres, presente, pasado y futuro, pero, como veremos en clase, el abanico es más amplio y debemos saber utilizarlos y distinguirlos todos. (...) Es complejo, sí, pero si intentas estudiarlos y practicarlos, al final, sabrás utilizarlos correctamente. Es trabajo constante. Por eso es tan importante que tengáis un diccionario de verbos en casa. De esta manera, si surge cualquier duda, podéis consultarlo y resolverla. Al principio todo parece muy confuso, pero, poco a poco, iréis entendiendo los tiempos verbales.*

FS: *Eso espero porque ahora mismo lo veo muy difícil.*

MA: *Es mucha práctica. Sé que es complicado y por eso intento daros algunas pautas porque aprenderse todos los verbos de memoria es imposible. En cambio, si cogemos un verbo de cada conjugación como guía, podremos conjugar el resto. Los verbos irregulares son un caso aparte, hay que estudiarlos sí o sí, con sus normas y excepciones.*

MC: *¿Crees que para un oyente es más fácil aprender los tiempos verbales? En mi caso yo lo veo imposible...*

MA: *¡Por supuesto! un oyente, gracias a la audición, está en contacto desde bien pequeño con las conjugaciones. Cuando es bebé las utilizan sus padres, sus abuelos, su entorno, toda la familia. A medida que va creciendo y desarrollando el habla empieza a utilizarlas y continúa escuchándolas en la televisión, en la radio, con los amigos. Su mundo es oral, y las palabras lo envuelven.*

MC: *¿Y un Sordo puede utilizarlas igual que un oyente?*

MA: *Por supuesto. Lógicamente, puesto que nos falta la audición, a nosotros nos cuesta más este tema, pero requiere más práctica. Un sordo puede conseguir el mismo nivel que un oyente, la única diferencia es que debemos poner más empeño y más práctica para contrarrestar la carencia auditiva. Yo soy Sorda, no tengo restos auditivos, pero he estudiado mucho para conseguir un buen nivel de expresión escrita. Vosotros también lo podéis conseguir. Para un oyente, la gramática no es complicada, la escuchan y la utilizan todos los días; para un sordo, sí. Hay que tener en cuenta que nosotros no escuchamos y no hablamos como ellos, nuestra lengua es diferente, nosotros signamos y, nuestro signado tiene unas características gramaticales totalmente distintas a la lengua oral. Por ello, nos cuesta más, no estamos acostumbrados a usarlas pero, si las trabajamos y las practicamos, al final, lo conseguimos.*

MC: *Es muy complicado...*

MA: *¿Queréis saber cómo podéis aprender a utilizar la gramática sin tener que estar constantemente memorizando listados?*

MC, AM: ¿Cómo?

MA: *Leyendo. La lectura es nuestra mejor profesora. Si leemos, aprendemos. En la lectura, además de disfrutar, aprenderemos vocabulario, gramática, tiempos verbales y todo lo necesario que necesitamos para mejorar nuestra expresión escrita. Leer es nuestra mejor herramienta. Muchas veces, los Sordos no sabemos cómo se escribe una palabra y es porque vivimos alejados del mundo de las letras. Si leyéramos más, mejoraríamos en todo. Leer es imprescindible y es nuestro mejor recurso para compensar la falta de audición.*

Retomaremos la importancia de estas pautas en el apartado 6.3.8.

Mostrar diferentes objetos que hay en el aula o de los alumnos, para ampliar la explicación teórica es otro de los recursos visuales más empleados ([ECVO] 2,2%). La maestra busca en la clase diferentes elementos para que sirvan de referencia a los estudiantes. A continuación mostramos algunos ejemplos.

Ejemplo 9ª sesión:

MA: *Sí, el color (dactilología) "morat" proviene del futo, la mora. Es un es el color púrpura azulado muy muy oscuro, como el que lleva MC en el jersey (señala el jersey de MC) éste es el color morado, pero hay que tener cuidado y no confundirlo con el color (dactilología) lila (señala el color "lila" escrito en el listado) . El término morado también podemos utilizarlo cuando nos damos un golpe y nos aparece una mancha muy oscura. Éste es su signo, morado (junto a "morat" en color rojo marca un visto) es correcto. (Señala "granat" escrito en la pizarra) ¿qué es?*

MC: *Es un color oscuro, un rojo muy oscuro.*

MA: *(Dactilología) "granat". Mirad (destapa el rotulador y señala el color del mismo) esto es el color rojo, pero, el rojo muy muy oscuro, el granate, es... (MA busca por el aula algo de color granate, encuentra su pañuelo, lo coge, se acerca a los alumnos, se inclina y lo muestra) esto es granate, el signo es así, granate (repite el signo varias veces. Coloca el rotulador rojo sobre el pañuelo y muestra la diferencia) mirad la diferencia éste (señala el rotulador) es rojo y éste (señala el pañuelo) granate ¿veis la semejanza? El bolso de MC también es granate (coge el bolso de MC, se sitúa de nuevo enfrente de los alumnos, muy cerca, se inclina y junta los tres artículos, mostrándolos) ¿veis la diferencia entre el rotulador y otros? (MA busca más objetos de color granate en el aula) mirad, (señala la papelera) la papelera también es de color granate (se dirige hacia la papelera, y coloca el rotulador rojo junto a esta) ¿veis? uno es rojo y el otro granate. Son colores muy parecidos pero uno es más oscuro que el otro. Si mezclamos el color rojo y el negro, obtendremos el granate. (Se dirige a la pizarra y señala "vermell") El siguiente color es fácil, lo acabamos de trabajar, es el rojo (muestra el rotulador a los alumnos) como el rotulador (señala "verd" escrito en la pizarra) el verde.*

Ejemplo 9ª sesión:

MC: *¿Qué es mate?*

MA: *Cuando utilizamos la palabra mate hacemos referencia a algo sin brillo, por ejemplo... (MA busca en el aula algo mate y señala el marco de un cuadro) mira esto es mate, no tiene brillo alguno.*

MC: *(Se levanta y mira el marco que le muestra la maestra) ah vale, vale (dactilología) "mate".*

MA: *Sí (MA se dirige junto a la pizarra y señala "mate") el mate no es un color, cuando vas a comprar algo no pides que te lo den en color mate, el mate en sí no es un color, es un adjetivo. Por ejemplo, tu puedes pedir un azul mate, o un negro mate, pero el mate en sí, no existe. No podemos tenerlo en esta lista porque no es un color propiamente dicho (MA borra "mate" del listado, señala la siguiente palabra "rosat") para trabajar este término necesitamos otro que no tenemos en el listado (MA añade ROSA) el rosa es el color de tu jersey EA (señala el jersey de EA) esto es rosa. Pero, en este caso, nos pasa lo mismo que en el término anterior, el rosado no es un color, es un adjetivo. Por ejemplo, podemos decir que algo es rosado porque tiene un tono rosa o, por ejemplo, también tenemos el vino rosado, pero la palabra en sí, no forma parte de la gama de colores (MA borra "rosat" del listado, señala la siguiente palabra "or") ¿qué es?*

MC: *El color oro.*

MA: *Muy bien, el color oro (repite el signo varias veces) en este caso el oro puede hacer referencia al metal precioso de las joyas o bien al color oro, como por ejemplo... (busca en clase algo de color oro pero no encuentra nada) no tenemos nada de color oro ¿vosotros tenéis algo en color oro para que podamos verlo?*

MC: *(Saca una bolsa de plástico en color oro y se la da a MA) ¡esto!*

MA: *(Enseña la bolsa de plástico a todos los alumnos) esto es el color oro, ¿lo veis? (le devuelve la bolsa a MC) Muchas gracias (señala "plata" y mira a los alumnos).*

AM: *Plata.*

MA: *Plata (muestra una pulsera que lleva puesta) esto es el color plata, cuidado no confundirlo con el gris, son diferentes (se dirige a AM que lleva un jersey de color gris, lo señala y coloca su pulsera al lado para mostrar la diferencia) ¿lo veis? son diferentes (se dirige a la pizarra y señala "taronja") ¿qué es?*

FS: *{Naranja²}* (trad. literal: naranja, fruta)

MA: *No, si en lengua de signos signamos {naranja²}* (trad. literal: naranja, fruta) *hacemos referencia a la fruta, el signo correcto es otro...*

AM: *{Naranja¹}* (trad. literal: naranja, color).

FS: *No lo sabía.*

MA: *Perfecto, muy bien* (coge la carpeta de FS que es de color naranja y la coloca sobre su pantalón) *La carpeta de FS y mi pantalón son de color naranja, ¿lo veis?* (señala la siguiente palabra "ocre") *el color ocre es una mezcla entre el amarillo y el naranja, como por ejemplo, el que tenemos en las cortinas* (se dirige a las cortinas y la muestra a los alumnos) *¿lo veis?* (MA se dirige a su mesa, coge una imagen con los colores, se dirige de nuevo junto a las cortinas y la coloca encima) *fijaos bien* (señala el color amarillo de la imagen) *la mezcla entre el amarillo y el naranja* (señala el color naranja de la imagen), *es el color ocre* (señala la cortina) *¿lo veis?*

Ejemplo 9ª sesión:

MA: *Una actividad, por ejemplo beber* (en color azul escribe BEURE en la pizarra). *Los verbos son palabras que indican acciones por realizar o ya realizadas expresando existencia, movimiento o estado del sujeto dentro de la oración* (coge una silla y la coloca delante de los alumnos) *una silla no es un verbo puesto que no indica ninguna acción. Sentarse es un verbo, pero la silla en sí, no. Todos los verbos indican movimiento: beber, reír, llorar, saltar* (realiza el signo y salta), *esto son acciones. La noche y la silla, no son acciones.*

La maestra Sorda tapa con sus manos, dedos o brazos parte de una palabra o una oración para destacar aquello le interesa y ayudar a los alumnos a comprender su significado ([ET] 1,6%). Aunque esta estrategia tiene un porcentaje de frecuencia bajo, creemos que es interesante recogerla y tenerla en consideración para futuros estudios. A continuación mostramos algunos ejemplos

Ejemplo 4ª sesión:

MA: (...) (continúa la lectura del texto proyectado señalando la palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo, aparece el verbo "conté" y con la mano tapa "con" para destacar la raíz. Mira a los alumnos).

MC y EA: (Signan al mismo tiempo) *tener.*

AM: (Dactilología) *"¿Te...?" ¿qué signo es?*

MA: *Tener* (tapa de nuevo "con" y mira a los alumnos).

EA: *¡Ah, vale vale! contener.*

MA: *Él tiene algo, ella tiene, una carta contiene, quiere decir que dentro de ésta podemos encontrar muchas cosas. Es diferente, por ello decimos contener.* (Sigue la lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo, se detiene en "sempre" y mira a los alumnos).

Ejemplo 9ª sesión:

MA: (...) (MA escribe en la pizarra en color negro y en mayúscula PRONOMS) *fijaos bien* (con la mano izquierda tapa "pro" y con la derecha señala "noms") *¿qué quiere decir?*

Ejemplo 10ª sesión:

MA: *Seguimos* (la maestra borra la pizarra, escribe en color verde y subrayado ELS NÚMEROS ORDINALS. Mira a los alumnos).

MC: *¿Son los números? uno, dos, tres, cuatro...*

MA: *Más o menos.*

AM: (A MC) *yo creo que son los números primero, segundo, tercero... ¿no?*

MC: (A AM) *no lo sé.*

MA: (Con la mano derecha tapa "ordinals") *los números son uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis... pero* (señala "els números ordinals") *los números ordinales como bien dice AM son primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno, etc.*

Ejemplo 11ª sesión:

MA: *Perfecto* (en la pizarra escribe en color verde QUART). *Vamos a centrarnos en este cuarto ¿de acuerdo?* (con los brazos, delimita el segundo cuarto, de tres hasta seis) *sólo éste. ¿Cuántos minutos tengo en este cuarto? veinte, veinticinco, treinta...*

Por último, recogemos las estrategias menos significativas: [ECTMUR] (2,1%), [ECTF] (1,1%) [ECVV] (0,1%) que a pesar de obtener menor frecuencia, del mismo modo que la estrategia anterior, consideramos que pueden ser relevantes para otras situaciones de E/A de la LE.

6.3.7. FEEDBACK

El rol de la docente es fundamental a lo largo de las sesiones. La maestra imparte las clases con un trato amable y cariñoso, creando un clima en el aula ameno y agradable. Aunque MA dirige y controla la acción y el comportamiento de los aprendices en una relación jerárquica propia de la naturaleza del aula, se observan ciertas diferencias si lo contrastamos con una clase con niños. La obligatoriedad del curso y la madurez de los estudiantes es significativamente diferente: a diferencia de los niños, los adultos Sordos son conscientes de la necesidad de aprender la lengua escrita para su uso funcional. Los alumnos adultos Sordos reconocen la autoridad de la profesora y la respetan, ejecutando todas las acciones que ella propone, aunque la obligatoriedad de las actividades es diferente.

Ejemplo 6ª sesión:

AM: (Entrega el listado a MA) *¿He copiado bien el listado?*

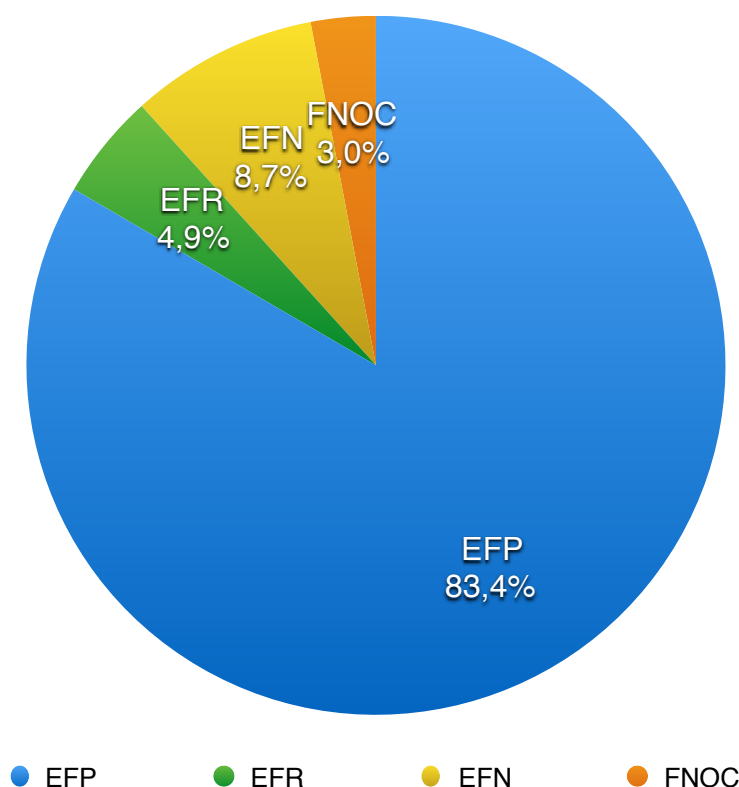
MA: (En pie, coge el listado de EA y lo repasa) *Perfecto, pero fijate bien porque en algunos casos has puesto una coma y, en otros un punto* (muestra la hoja a AM, señala los errores y señala la forma correcta escrita en la pizarra) *¿lo ves? siempre tenemos que escribir una coma en todos nuestros saludos. Corrígelo y el próximo lunes lo traes de nuevo.*

AM: *Uf...¿Para el lunes?*

MA: (Sonríe) *¡como quieras! Si lo tienes mal apuntado será peor para ti, después lo escribirás mal. Tú misma, es tu decisión.*

AM: (Sonríe).

Incluimos en *feedback*, el *feedback* positivo ([EFP]) y negativo ([EFN]). Asimismo, se recogen las intervenciones en las que la maestra no corrige ni aprueba, sino que respeta la respuesta u opinión de los alumnos para después, realizar la corrección ([EFR]). Por último, las interacciones en las que la maestra pide a los alumnos que no pregunten o copien a sus compañeros y piensen y trabajen por sí solos (FNOC). En la Gráfica 26 presentamos los resultados.



Gráfica 26. Feedback. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

En primer lugar, predomina el feedback positivo ([EFP] 83,4%) frente al negativo ([EFN] 8,7%). La maestra Sorda ofrece estímulos positivos constantemente a los alumnos, para animarles y motivarles en el proceso de aprendizaje de la LE.

Ejemplo 8ª sesión:

MA: *Empezamos con el vocabulario de la familia, los dos primeros son muy claros (señala "pare" y "mare" escrito en la pizarra) padre y madre, por un lado tenemos a una persona, un hombre, nuestro padre y por otro lado tenemos a otra persona, una mujer nuestra madre, muy bien, pero si me refiero a los dos al mismo tiempo ¿cómo debo llamarles?*

AM: *(Dactilología) "Pares" .*

MA: *¡Exacto! Muy bien (en color verde, escribe en la pizarra PARES) padres. Utilizaremos la palabra padres para hacer referencia al padre y a la madre juntos (...)*

Ella, como persona Sorda, es consciente de las dificultades, los temores, así como de los obstáculos o frustraciones que pueden trabar a los alumnos Sordos. MA de

forma cariñosa y abierta presta su ayuda, respetando sus sentimientos, dotándoles de actitudes positivas e intentando solucionar el conflicto.

Ejemplo 4^a sesión:

MA: *Por favor, en vuestras libretas tenéis que copiar estos números e intentar escribirlos.* (Los alumnos realizan el ejercicio y la maestra se aleja para hablar con NA aunque está pendiente de los cuatro).

EA: *Si el catalán lo he olvidado ¿puedo escribirlo en castellano?*

MA: *Hay que intentarlo en catalán.*

EA: (Baja la mirada y se muestra confusa, coge el bolso y busca algo).

MA: (Se acerca y le toca la pierna) *¿qué pasa?*

EA: (Triste) *me he equivocado y no tengo goma.*

AM: (Le presta su lápiz con goma en la parte superior) *toma, ¿no tienes este lápiz?*

EA: *Me lo he dejado en casa...*

AM: *A mí tampoco me sale en catalán...*

MA: *Tranquilas, no pasa nada, no os pongáis nerviosas. Lo importante es intentar hacer el ejercicio, si no sale en catalán probad escribirlo en castellano y después lo adaptamos ¿vale?*

AM: *Por mí ya está, no sé más (mira a MC) ¡bravo! Estás haciendo todo el ejercicio.*

MC: *Sí, hay que intentarlo.*

Ejemplo 11^a sesión:

MA: (Se acerca al pupitre de FS, se inclina y con un bolígrafo rojo corrige los apuntes que ha copiado del ejercicio anterior) *ahora sí, perfecto.* (Se dirige al pupitre de MC y revisa lo que está escribiendo).

MC: *Tengo muchas dudas, supongo que no será correcto.*

MA: *No te preocupes, tranquila, aquí estamos para aprender. Déjame mirar los apuntes (se inclina, coge la libreta de MC y corrige los errores) poco a poco, no te pongas nerviosa.*

Además, durante las sesiones crea un clima idóneo y apropiado en el que, a partir de las normas y reglas propias del proceso de E/A, prevalece la armonía, la confianza, el respeto y la complicidad.

MC: (Mira a la maestra y le muestra su libreta) *¿así está bien?*

MA: *Perfecto.*

AM: (Mira a MC, se queda boquiabierta y se ríe) *¿ya has acabado?*

FS: (risas) *¡claro! Tú tienes que practicar más.*

MA: *¿Qué pasa?*

FS: (Risas, broma) *AM que debe practicar más porque nosotros hemos acabado y ella no.*

AM: (Sonríe. Completa su ejercicio rápido mientras sus compañeros la miran).

FS: (Mira el ejercicio de AM. A MA) *lo está haciendo muy bien, la primera la tiene perfecta.*

MA: (Sonríe).

AM: (Mira a la maestra y sonríe) *ya estoy.*

FS, MC: (Aplauden) *¡bravo! ¡muy bien!*

MA: (Sonríe y aplaude) *¡bravo! ¡muy bien!*

AM: *Me ha costado ¿eh? pero, ¡por fin lo tengo!*

MA: *Muy bien, felicidades AM.*

En segundo lugar, se observa la categoría [EFR] en la que la maestra respeta y pide a los alumnos que se respeten la opinión de sus compañeros (4,9%) para que todos los educandos puedan expresar, con total libertad, sus inquietudes, dudas u opiniones sobre el tema tratado y lograr así, la obtención de un verdadero aprendizaje. Una vez todos han dado su punto de vista al respecto, MA retoma todas las propuestas y da la solución pertinente. Esta estrategia cobra fuerza si la correlacionamos con los sentimientos de inferioridad que comentábamos en apartados anteriores (6.3.5.).

Ejemplo 1ª sesión:

¿Cuándo aparecieron las cartas?

FS: *No lo sé...*

MC: *Hace muchos años, ¿en el 1600?*

AM: *Hace muchísimos años, las entregaban los pájaros mensajeros.*

MA: (escribe la respuesta de MC en la pizarra).

MC: *No, no, cámbialo, sólo estoy pensando.*

MA: *¿Lo borro?*

MC: *Sí, sí, sólo pensaba.*

FS: *Antiguamente eran los pájaros los responsables en llevar las cartas.*

AM: *Sí, tiene razón.*

FS: *Hace...*

MC: *En la época de los romanos.*

MA: (Escribe ROMANS en la pizarra) *perfecto, ¿quién más?*

AM: (a NA) *¿tú lo sabes?*

NA: *Yo no sé nada.*

MA: (A AM) *no se puede preguntar nada, tenéis que pensar por vosotros mismos.*

FS: *Hace 200 años.*

MA: (Escribe 200 ANYS en la pizarra) *perfecto, ¿AM?*

AM: *¿Antes de Cristo?*

MA: *No lo sé, dime tú qué piensas.*

AM: *Sí, Antes de Cristo, prueba a ver si tengo suerte.*

MC: (A AM) *No es un concurso, no te preocupes.*

EA: *No lo sé, se me ha olvidado.*

AM: (A EA) *¿cuándo surgieron las cartas?*

EA: *No lo sé, hace muchos años.*

MC: (A EA) *¿cuándo? más o menos.*

EA: *Pues hace poco.*

AM: *¡No, hombre no!*

MC: *¡Qué dices!*

MA: *¿Hace poco, cuándo?*

EA: *¿En Enero?*

(FS, AM y MC se ríen, pero EA está muy seria)

FS: *¿Cómo van a surgir en Enero?*

EA: *No lo sé.*

MA: *Es su opinión, hay que respetarla (escribe la respuesta GENER en la pizarra). Lo cierto es que las cartas surgieron hace muchísimos años, Antes de Cristo, como decía AM, pero no en la época de los Romanos, como indicaba MC, sino muchísimo*

antes. ¿Pensáis que las cartas tenían la misma forma que ahora, un fino papel dentro de un sobre?

Por último, la maestra Sorda solicita a los alumnos que piensen por sí mismos y no copien o pregunten a sus compañeros ([FNOC] 3%).

Ejemplo 8ª sesión:

MA: *Si atendemos a las normas de los artículos, ¿qué debo poner aquí? (señala "la agua").*

AM: (Dactilología) "l".

FS: (Dactilología) "l".

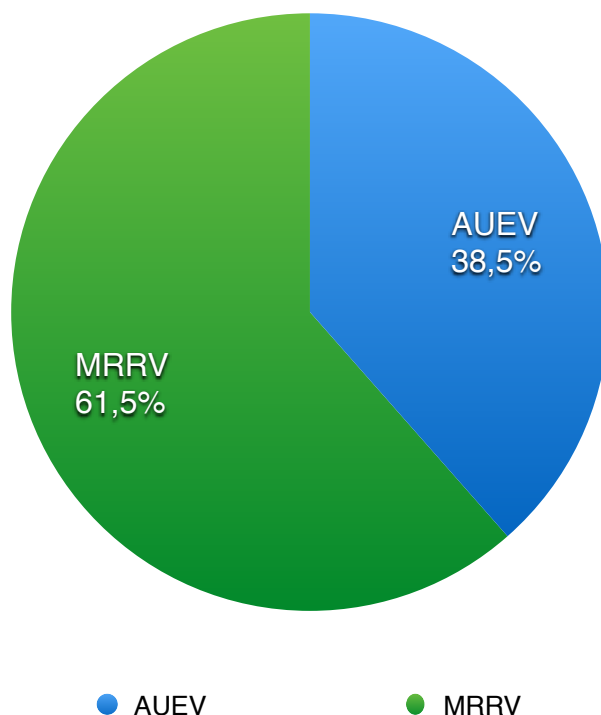
MA: *Shhh, dejad que piense ella sola.*

EA: (Dactilología) "l".

MA: (Tacha "la" y escribe "L" en color rojo).

6.3.8. OTRAS ESTRATEGIAS

En el bloque otras estrategias incluimos los recursos en los que la maestra recomienda a los alumnos que hagan uso de las técnicas visuales que ella emplea en el aula ([MRRV]) y el uso que hacen los estudiantes (38,5%). Estas estrategias tienen muy poca representación en la tabla de frecuencias global (Tabla 19: 0,11%), sin embargo creemos relevante realizar algunas observaciones al respecto.



Gráfica 27. Otras estrategias. Fuente: Datos extraídos de los resultados del análisis cualitativo con el software QDA Miner Lite4 (elaboración propia).

El empleo de los colores, los dibujos u otras estrategias son recursos visuales que ayudan a los alumnos Sordos a captar la explicación en el momento de enseñanza y también les sirve como técnica de estudio en casa. Este dato es muy importante ya que la maestra, gracias a su experiencia como Sorda y a su trayectoria con la LE, es conocedora de ello y aconseja a los estudiantes hacer servir los recursos que ella emplea para que puedan aprender más fácilmente ([MRRV] 61,5%).

Ejemplo 10ª sesión:

MA: *Muy bien* (debajo del dibujo escribe LES SIS en color rojo EN PUNT en color verde) *las horas en punto no tienen variación, todas son iguales, sólo hay que*

cambiar el número y escribir el adecuado, del uno al doce: la una en punto, las dos en punto, las tres en punto, las cuatro en punto, siempre es igual. Veamos el siguiente ejemplo, a ver qué ocurre a partir de las doce (en el segundo reloj, dibuja una aguja pequeña roja indicando las cuatro y otra verde grande, indicando las tres). Fijaos que estoy siguiendo el mismo patrón de colores para no confundiros, en rojo indico la aguja de la hora y en verde el minuterero. Si es posible, me gustaría que lo copiarais igual, para poder practicar en casa.

Incluso los alumnos alaban sus estrategias. En la décima sesión observamos que a uno FS le parece una gran idea el empleo del recurso de los colores. Creemos relevante la aportación y punto de vista del alumno, como responsable de su propio aprendizaje, así como la respuesta de la maestra.

Ejemplo 10ª sesión:

MA: *En este caso, debéis hacer un cambio, escribir primero los minutos, después la hora y, en la hora, tenéis que sumar uno más (entre "4" y "cinc", en color rojo, realiza una flecha y escribe en mayúsculas CANVI) ¿de acuerdo? para unir la hora debemos hacerlo con una preposición (dactilología) "de" (en color negro añade DE). Veamos el siguiente ejemplo (en el tercer reloj, dibuja una aguja pequeña roja indicando las cuatro y otra verde grande, indicando las seis) ¿qué hora es?*

FS: *Es muy buena idea el tema de los colores.*

MA: *Son pequeñas estrategias que podemos utilizar con personas sordas para fomentar los recursos visuales. Las explicaciones a través del uso de los colores son fundamentales tanto con niños como con adultos puesto que nosotros tenemos mucha memoria visual. Si los maestros explican con colores, lo recordaremos con más facilidad y, por lo tanto, podremos comprenderlo y aprenderlo con agilidad. Para un oyente todo es más fácil porque lo escuchan desde su nacimiento, por lo tanto, lo utilizan y lo escriben sin complicaciones. Para un sordo es diferente, el signado y el texto no tienen relación, son estructuras totalmente diferentes. Como no tenemos audición, debemos trabajar con otros recursos y, los colores, es uno de ellos.*

Durante las sesiones, hemos observado que los estudiantes hacen uso de estas estrategias, independientemente de la demanda de la profesora. Por ejemplo, en la segunda sesión, FS, durante una actividad grupal en la que deben escribir el listado de vocabulario, realiza las flechas y el dibujo que hizo MA en su explicación teórica el día anterior.

Ejemplo 2ª sesión:

FS: (Realiza dos flechas junto a "correu" escribe CARTA y realiza el dibujo del sobre realizó MA en la sesión anterior).

En los apuntes y anotaciones que hemos recogido de los alumnos (anexo VI del USB) podemos encontrar este uso. A continuación mostramos algunos ejemplos de las libretas de los alumnos. Cabe destacar que este empleo no se ha podido recoger en el análisis cualitativo del programa informático, sin embargo, lo tenemos en cuenta en nuestras observaciones. Mostramos algunos ejemplos de la libreta de MC y FS:

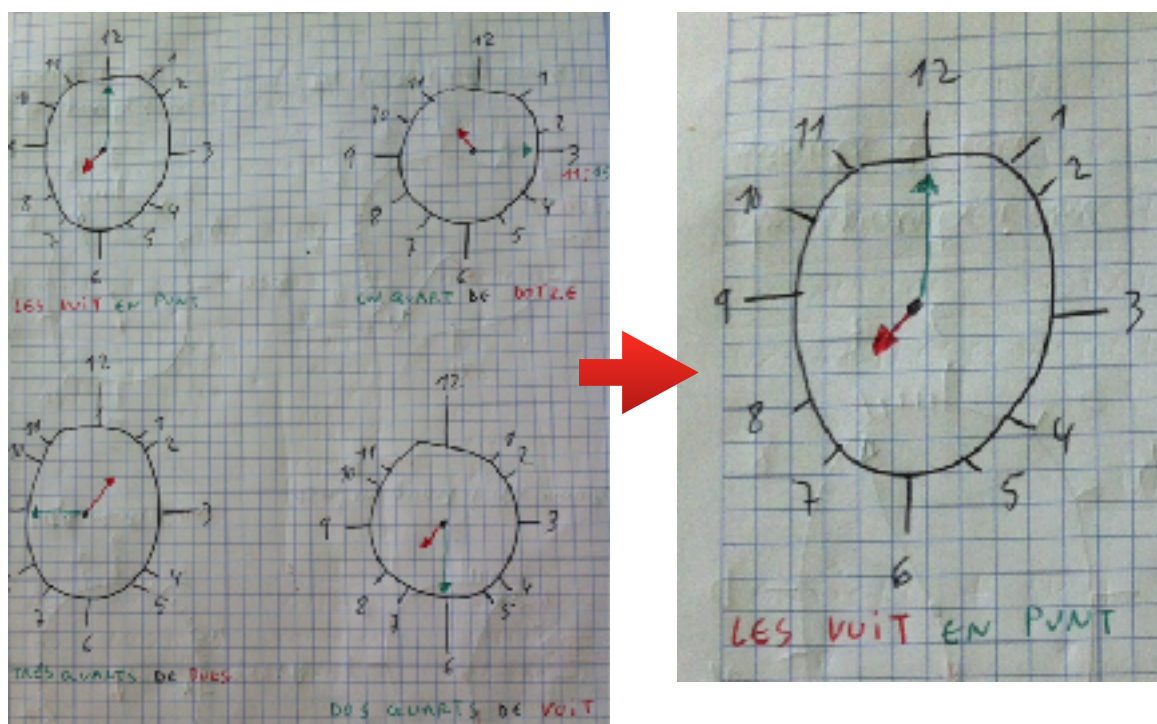
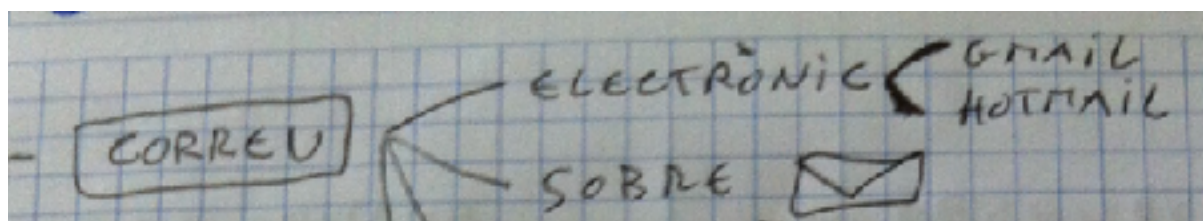


Imagen 29. Ejemplos de apuntes de los alumnos Sordos.

Antes de finalizar este apartado, nos gustaría hacer un inciso sobre otras estrategias que no han sido significativas en nuestro estudio pero que pueden ser muy interesantes para futuras investigaciones. Se trata de las estrategias o recursos visuales que plantean los alumnos Sordos. Nuestros alumnos Sordos son personas adultas, conscientes de sus propias dificultades y de sus necesidades. Los recursos que utiliza y recomienda la maestra Sorda en el aula son muy válidos durante el proceso de adquisición de la LE. Sin embargo, también es fundamental escuchar las demandas de los propios estudiantes para saber adaptarse a sus exigencias y necesidades individuales.

Durante el transcurso de E/A de la lengua escrita catalana hemos recogido tres aportaciones que consideramos útiles y apropiadas: la flexibilidad de la ubicación de la pizarra; captar imágenes fotográficas y la comunicación a distancia.

En primer lugar, durante las actividades de copia, los alumnos han solicitado a la maestra mover la pizarra y colocarla justo delante de ellos. Pese a que la pizarra estaba situada a una distancia prudencial, cercana a la ubicación de los alumnos, ellos prefieren tenerla aún más cerca y así aumentar la visibilidad. Esta demanda nos plantea dos opciones para futuras consideraciones en la instrucción a personas Sordas: o bien contar con pizarras no estáticas, que puedan ocupar distintos espacios en el aula, dependiendo de la actividad y/o tarea a realizar; o bien la importancia de escribir en la pizarra con letra más grande.

Ejemplo 5ª sesión:

MA: Cuando MA ya ha escrito el esquema se aparta de la pizarra y se sitúa junto a la mesa).

MC: *¿Sería posible acercar un poco más la pizarra?*

MA: *Por supuesto* (la maestra coge la pizarra y la aproxima lo máximo posible a los tres alumnos).

En segundo lugar, durante las sesiones de E/A de la LE observamos que los alumnos proponen hacer fotografías de la pizarra para realizar el ejercicio de copia en casa. Esta aportación nos parece interesante si la relacionamos con la anterior y además, tenemos en cuenta la insistencia de la maestra Sorda por corregir o revisar las libretas de los estudiantes, tras un ejercicio de copia. Hacer fotografías para trabajar la actividad de copia en casa o poder recurrir al documento original siempre

que sea necesario, podría ser un recurso visual muy válido para los estudiantes Sordos.

Ejemplo 5ª sesión:

FS: (Empieza a copiar el listado pero saca el móvil y hace una foto a la pizarra).

AM: (A FS) *¡qué buena idea!*

MC: *¡Eso son tonterías! ¿para qué hacéis una foto?*

FS: *¡Es mucho mejor! es un listado muy largo y puedo equivocarme, así lo tengo bien escrito y después, en casa, lo copio tranquilamente.*

AM: (A MA) *¿tú me podrías hacer la foto de la pizarra? no me aclaro mucho con el móvil y seguro que lo hago mal...*

MA: *Por supuesto (AM le da su móvil y la maestra realiza las fotos) mira a ver si te parecen bien (MA se inclina y muestra el móvil a AM) he hecho diferentes fotos así podrás verlo completo y por partes. Si quieres, puedes ampliarlas así (amplía las fotografías).*

AM: *Perfecto, muchas gracias.*

FS: (Enseña su teléfono a MA) *mira yo las he hecho igual y así las puedo ampliar.*

MA: *Claro, perfecto.*

AM: *¿Dónde has guardado las fotos?*

MA: (Coge el móvil de AM y muestra la carpeta) *aquí. Para buscar las fotos debes irte a inicio y abrir esta carpeta ¿lo ves?*

AM: *Vale, vale...*

MA: (Puesto que los alumnos FS y AM prefieren copiar el listado en casa, esperan a que MC termine. Una vez ha acabado, MA coloca la pizarra en su sitio y se sitúa junto a ella) *Este esquema es importante que lo tengáis para que sepáis bien qué fórmulas podéis utilizar dependiendo de la carta que tengáis que enviar. No es lo mismo si debo mandar un escrito a un amigo o al Ayuntamiento, por lo tanto, aquí encontraréis un listado ordenado de más a menos pero siempre referido a las cartas formales. Aquéllas fórmulas de saludo que sean más académicas y profesionales estarán en primera posición siempre. Normalmente, cuando realizamos algo gradual lo importante va en primer lugar, así que estará aquí (señala el primer ejemplo del listado) las formas de saludo informales las trabajaremos otro día, hasta el momento repasad este listado en casa y seguiremos en la próxima sesión (la maestra ordena el escritorio y cierra el proyector).*

MC: (Se levanta y hace fotos a la pizarra).

AM: *¡Pero bueno! ¿tú no decías que era una tontería?*

MC: (Se ríe y continúa haciendo fotos).

AM: (A FS) *mira MC, nos dice que hacer fotos es una tontería y ahora las hace ella.*

(Los tres alumnos se ríen).

MA: *¿Qué pasa?*

FS: (Risas) *que MC nos ha estado diciendo que era una tontería hacer fotos y, cuando acaba la clase, ha ido corriendo a la pizarra con su móvil para hacerlas.*

MC: (Risas).

MA: (Risas) *¡MC lo ha hecho muy bien! ella aprenderá más porque ha prestado mucha atención en escribirlo todo bien y la concentración hace que lo memorices antes. Además luego podrá trabajar la imagen principal de la pizarra en casa.*

(Todos los alumnos se ríen. MA escribe en un papel blanco NO TOCAR y lo pega en la pizarra).


En tercer lugar, en la formación a adultos Sordos, recogemos la posibilidad de la comunicación a distancia como un recurso vital que ofrece múltiples ventajas. Las nuevas tecnologías se aúnan a este propósito. Durante el transcurso de las sesiones, los alumnos Sordos solicitaron a MA crear un grupo de *WhatsApp* para poder preguntar a la maestra y compartir entre los compañeros dudas, consultas, cuestiones u otras incertidumbres que surgieran durante el trabajo en casa. Cabe destacar que a lo largo de las clases, la maestra solita, constantemente, a los alumnos que repasen los temas trabajados en el aula, además, durante las diferentes sesiones, reparte considerables fichas como deberes. Aunque no hemos podido acceder a este material, hemos sido conscientes de ello, tanto de los mensajes de texto como del envío de vídeos explicativos, y creemos de suma importancia realizar la observación.

6.3.9. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL ALUMNADO

No es objetivo de esta investigación estudiar y analizar la evolución de los alumnos durante el proceso de E/A de la lengua escrita, puesto que centramos nuestro estudio en la observación de las estrategias y recursos empleados por la maestra Sorda. Sin embargo, para finalizar este capítulo, queremos anotar algunas consideraciones en relación a los estudiantes para ratificar su evolución positiva durante la experiencia. Nos detendremos brevemente en sus producciones escritas y en el *focus group* realizado con la maestra.

En primer lugar, al observar las interacciones en las traducciones/transcripciones de las sesiones, podemos constatar la considerable evolución que realizan los alumnos Sordos durante las clases. No obstante, queremos anotar el progreso en sus producciones escritas. Los alumnos Sordos han hecho un gran esfuerzo a lo largo del curso y los resultados son palpables. Si cotejamos los textos escritos iniciales que se redactaron durante la primera sesión, en la encuesta previa (anexo VII a.), con el examen final de la última sesión (anexo V del USB) observamos diferencias sustanciales. Es evidente que el aprendizaje de la LE es un proceso lento y arduo que requiere tiempo y dedicación. Tras un curso de 30 horas, los alumnos Sordos todavía presentarán errores en sus producciones escritas, pero podremos observar el aumento considerable de su bagaje lingüístico. A continuación adjuntamos algunos ejemplos:

c) Quines dificultats tens en el moment d'escriure? (Exemple: Sintaxis, adverbis, temps verbal, etc.)



todo

b) Penses que és important aprendre a llegir i escriure? Per què?

Yo vivo aqui
y anuncio en catal

Imagen 30. Encuesta inicial de AM


<p>La meua germana Com, estás? jo, molt bé. A hui en rentava a la platja molt fred. Un quart y set. minuts de set a anar a tu casa per berenjar. Amb afecte,</p>	 <p>Aurora Cano C/ Depoite, M. B-2 GETAFE 28029 (Madrid)</p>
--	---

Imagen 31. Examen final AM

Realizar formaciones continuas y prolongadas a los adultos Sordos contribuiría a paliar los altos índices de analfabetismo funcional y mejorar su calidad de vida. Tras el desarrollo del curso de lengua escrita catalana, realizamos un *focus group* con la maestra y los alumnos Sordos para conocer su experiencia y recoger sus aportaciones (anexo VIII y anexo IV del USB). Como hemos comentado en párrafos anteriores, para nosotras es fundamental escuchar a las personas Sordas y hacerles partícipes de su propio aprendizaje.

En el *focus group*, los alumnos explicaron sus experiencia con la LE, la motivación que les indujo a la participación en el curso así como la importancia de la lengua catalana (veáse 4.4.2.2.). Además, los estudiantes reflexionaron sobre su proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos.

Ejemplo *focus group* (anexo VIII y anexo IV del USB):

MC: *Yo estoy muy contenta porque he aprendido mucho.*

(...)

MA: *¿Estáis satisfechos con vuestros resultados?*

FS: *Yo sí, estoy muy contento. Necesitaría más horas pero estoy satisfecho.*

AM: *Yo estoy muy contenta, aunque me gustaría un poco más, continuar aprendiendo.*

MC: *Estoy totalmente de acuerdo con mis compañeros.*

EA: *Sí, estoy contenta.*

(...)

MA: *¿Cómo creéis que ha sido vuestra evolución durante el curso?*

AM: *Buena.*

FS: *Yo creo que ha sido una buena evolución ya que poco a poco escribo mucho mejor.*

EA: *Para mí también ha sido buena.*

MA: *¿Creéis que habéis aprendido?*

MC: *Sí.*

FS: *Sí, mucho.*

EA: *Sí.*

Recogemos también el punto de vista de la maestra:

MA: (...) *Personalmente estoy muy contenta porque creo que en este curso habéis aprendido y evolucionado mucho.*

Como hemos anotado, los alumnos han evolucionado a lo largo de las diferentes sesiones pero es necesario seguir la formación para que continúen el proceso de aprendizaje de la LE.

La maestra Sorda, como moderadora del *focus group*, consultó a los alumnos sobre los temas que consideraban más complejos y los más sencillos. En las respuestas no hubo consenso. Para los temas más difíciles, afirmaron las horas (MC, EA), la estructura de la carta (FS) y el vocabulario (AM). Para los temas más sencillos, resaltaron los números (FS) y los días de la semana o los meses (AM). Cabe destacar que, para futuras experiencias, todos los alumnos, afirmaron que la sintaxis, la estructura de la oración, debía ser el tema principal. Asimismo, observaron la importancia de la maestra Sorda como perfil docente más adecuado para la enseñanza a adultos Sordos puesto que es usuaria de la LSC y la comunicación visual les permite acceder mejor a los conocimientos.

MA: *¿Qué perfil docente creéis que es el más adecuado para que vosotros aprendáis? ¿Una persona Sorda es una buena opción?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *¿Por qué?*

AM: *Porque se comunica en lengua de signos.*

MA: *¿Y la comunicación lengua de signos os ayuda a aprender más?*

AM: *Sí.*

FS: *Exacto.*

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

Nacemos con nuestros sentidos; son “naturales”. Podemos adquirir habilidades motoras solos; claro. Pero no podemos aprender el lenguaje solos: esta habilidad corresponde a una categoría única. Es imposible aprender el lenguaje sin un cierto potencial básico innato, pero ese potencial sólo puede activarlo otra persona que tenga ya competencia y capacidad lingüísticas. El lenguaje sólo se aprende por transacción (o, como diría Vygotsky, “negociación”) con otro.

Oliver Sacks, 1989, p.88.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

7.1. Introducción

7.2. Interpretación de los resultados y confrontación con las preguntas de investigación e hipótesis

7.3. Recomendaciones para la intervención educativa

7.4. Limitaciones de la investigación y cuestiones abiertas

7.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del séptimo capítulo es contrastar las preguntas de investigación y las hipótesis que recogimos en el apartado de metodología (véase capítulo IV) con los resultados obtenidos tras el análisis cualitativo de los datos, presentados en el capítulo precedente (capítulo VI). A partir de las evidencias observadas y la reflexión teórica, brindaremos pautas y recomendaciones para la enseñanza de la lengua escrita a estudiantes Sordos. Por último, cerraremos el capítulo proporcionando algunas limitaciones encontradas en nuestra investigación, así como cuestiones abiertas que restan sin contestar.

7.2. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONFRONTACIÓN CON LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

H1: El uso de la lengua de signos catalana favorece el proceso de enseñanza de la lengua escrita en los alumnos adultos Sordos

En primer lugar, para dar respuesta a la primera hipótesis de nuestra investigación, que planteaba si la lengua de signos favorecía el proceso de enseñanza de la LE a estudiantes con discapacidad auditiva, debemos retomar los datos de frecuencia obtenidos del análisis cualitativo. En nuestros resultados, la modalidad comunicativa se sitúa en el bloque de estrategias más recurrentes (Tabla 19: 28,86%) y la LSC es el recurso más empleado tanto por la maestra Sorda ([CLS] 36,5% en la gráfica general de modalidad comunicativa -Gráfica 15- y un 81,3% en la gráfica de modalidad de MA -Gráfica 16-) como por los alumnos Sordos ([ACLS] 47,4% en la gráfica de modalidad comunicativa -Gráfica 15- y un 86,1% en la gráfica de modalidad de los alumnos Sordos -Gráfica 17-).

Podemos afirmar nuestra primera hipótesis, pues las categorías que implican el empleo de la lengua de signos catalana ([CLS], [ACLS]) emergen como las estrategias más empleadas. Nuestros datos demuestran que la lengua de signos debe ser la lengua vehicular de enseñanza-aprendizaje en la instrucción de Sordos puesto que es la lengua de comunicación natural y compartida entre los alumnos y

su maestra y, además, sirve como base lingüística para los aprendizajes relativos a la L2. La lengua de signos (LS) debe considerarse la primera lengua (L1) y la lengua escrita la segunda lengua (L2) (Fernández Viader, 1994c). Por ello, consideramos que la lengua de signos debe ser adquirida lo más tempranamente posible y utilizada a lo largo de todo el proceso instruccional por los niños y personas de sus contextos de desarrollo, pues permite el acceso al conocimiento e incide en el desarrollo integral del Sordo.

En la línea de otras investigaciones como Fernández-Viader & Pertusa (1999) o Pertusa (2002), entre otros, resaltamos también la importancia del uso de la dactilología como una herramienta facilitadora en el proceso de escritura puesto que, a partir de su signado, otorga a los estudiantes todos los grafemas que componen una palabra. La dactilología es empleada tanto por la maestra ([CD] 7,9% en la gráfica general de modalidad comunicativa -Gráfica 15- y un 17,7% en la gráfica de modalidad de MA -Gráfica 16-) como por los alumnos Sordos ([ACD] 7% en la gráfica de modalidad comunicativa -Gráfica 15- y un 12,6% en la gráfica de modalidad de los alumnos Sordos -Gráfica 17-).

H2. La maestra Sorda es un perfil docente muy apropiado para la formación de Sordos

En nuestro sistema de categorías no asignamos una unidad para definir si la maestra Sorda es el perfil docente más pertinente en la instrucción a Sordos, puesto que no se ha procedido a la comparación con una maestra oyente. Además se trataría de una evaluación valorativa. Sin embargo, podemos afirmar esta segunda hipótesis, pues algunas estrategias analizadas así lo constatan.

Los profesores Sordos se consideran figuras fundamentales en la instrucción a estudiantes con discapacidad auditiva puesto que presentan las mismas perspectivas sociales, culturales y lingüísticas. La lengua de signos (LS) es la lengua eficaz y compartida que permite la comunicación funcional y natural. Su dominio posibilita al educador extraer su mayor riqueza.

Asimismo, su visión y experiencia como persona Sorda potencian, aun más, sus capacidades. Holcomb (2010) indica que las personas Sordas generan

conocimiento respecto de cómo aprenden los Sordos a partir de la experiencia de ser Sordo. La experiencia personal y educativa de la maestra le permite ofrecer recursos visuales adaptados a las necesidades de sus alumnos.

Pese a que creemos que los Sordos deben ser los protagonistas de sus propios aprendizajes, no descartamos la posibilidad de maestros oyentes, competentes en LS, con un bagaje lingüístico cualificado.

H3: La distribución en el aula así como las situaciones interactivas y participativas entre los alumnos y la maestra favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura en los adultos Sordos

La tercera hipótesis planteaba si la ubicación y distribución en el aula así como el desarrollo de situaciones dinámicas e interactivas influían positivamente en el aprendizaje de la lectura y escritura. Los datos recogidos a este cometido son de gran relevancia pues obtienen los porcentajes de frecuencia más elevados en la tabla de resultados, posicionándose en la segunda estrategia más significativa (Tabla 19: 23,79%). Nuestros resultados muestran la importancia de situaciones didácticas interactivas en las que la maestra se mueve en el aula y la organiza en función de sus propósitos académicos.

En cuanto a la maestra, destacamos el predominio de la postura de pie (Gráfica 11 [PMD] 42,8%) respecto a la postura de carácter más tradicional, sentada (Gráfica 11 [PMS] 0,1%), que le permite moverse constantemente por el aula durante la explicación teórica (Gráfica 11 [UMP] 43,5%), creando situaciones dinámicas e interactivas. Este recurso amplía la comunicación visual, puesto que asegura, a los interlocutores, un campo ocular libre de obstáculos que interrumpen el intercambio comunicativo; aumenta la atención del alumnado, pues el continuo movimiento fija la atención en ella; incrementa el control del aula y posibilita atender, de forma individual, a los estudiantes. Este último recurso nos ha llamado especialmente la atención ya que alcanza un alto porcentaje representativo ([UME] 11,6% en Gráfica 11 y 21,1% en Gráfica 12). La maestra Sorda se acerca alumno por alumno, se agacha o se inclina y muestra, señala, indica, revisa o corrige algo en concreto. Resaltar de nuevo el movimiento de la profesora para favorecer la comunicación visual. Asimismo, despuntamos su ausencia durante las actividades grupales e

individuales para que los alumnos puedan trabajar solos, tranquilos y sin presión (Gráfica 13 [UMN] 67,7%).

De los alumnos destacamos la ubicación semicircular en el aula (Gráfica 14 [UAS] 82,2%), un recurso logístico que permite también la comunicación visual entre iguales. Así como su participación activa durante el proceso de instrucción (Gráfica 14 [UAP] 17,8%). La distribución clásica del aula dificulta la visión de los alumnos Sordos y reduce la interacción de los mismos. Organizar el aula correctamente, favoreciendo el campo visual entre los alumnos y las alumnas con su maestra y entre ellos, incrementará el rendimiento de los estudiantes puesto que no sólo podrán tener una comunicación directa con su instructora y viceversa, sino que además les ayudará en el aprendizaje cooperativo.

H4: Los alumnos Sordos precisan de soportes y recursos visuales en las secuencias didácticas orientadas a la E/A de la LE

En cuanto a la cuarta hipótesis, evidenciamos la necesidad del empleo de soportes y recursos visuales durante las sesiones de E/A de la LE. Resaltar que las estrategias visuales ocupan el tercer recurso más frecuente en nuestros resultados generales (Tabla 19: 19,32%).

La importancia de la mirada y la atención visual cobran un papel fundamental en la instrucción con alumnos Sordos (Gráfica 24 [DV] 9,6%). Mostrar a los estudiantes en cada momento hacia dónde deben dirigir la mirada y, por lo tanto, en qué deben centrarse les ayudará en la construcción de conocimientos. La atención visual óptima es básica en el acceso a la enseñanza para deficientes auditivos. En este ámbito, el uso de estrategias visuales en las explicaciones teóricas ayuda a los alumnos Sordos a memorizar más fácilmente los contenidos. Durante las sesiones de E/A hemos observado cómo la maestra Sorda utilizaba la pizarra (Gráfica 24 [ECTP] 31,3%); señalaba con el deíctico o con una barra (Gráfica 24 [25,4%]); proyectaba el Power Point en el aula (Gráfica 24 [ECTW] 6,9%) o mostraba imágenes (Gráfica 24 [ECVI] 5,8%) y ejemplos textuales (Gráfica 24 [ECTEJ] 5,5%), entre otros. En las sesiones teóricas, evidenciamos el uso de distintos colores para favorecer la comprensión de los educandos (Gráfica 25 [PCOL] 59,9%). El uso de marcadores textuales como subrayados, flechas, corchetes, etc. también ayudan a resaltar determinadas partes del texto escrito y, por lo tanto, a focalizar la atención

visual de los estudiantes (Gráfica 25 [PSIM] 25,6%). La confección de listados (Gráfica 25 [PLIS] 9,8%) y dibujos (Gráfica 25 [PDIB] 4,4%) se añan a estos recursos.

Queremos destacar la importancia del análisis de algunas estrategias encontradas que, aunque quizás no son las más significativas, consideramos que son altamente visuales y pueden ser muy válidas en el proceso de enseñanza de la LE a estudiantes Sordos. Se consideran elementos interactivos de inciden en el aprendizaje significativo. Hacemos referencia a las situaciones de rol, teatro y juego simbólico (Gráfica 24 [ECVT] 3%); la muestra de objetos circundantes a los alumnos (Gráfica 24 [ECVO] 3%) y las situaciones en las que la maestra Sorda tapa con las manos, dedos o brazos una parte de una palabra u ejemplo para destacar aquello que considera relevante (Gráfica 24 [ET] 1,6%).

H5: Los recursos metalingüísticos son imprescindibles para facilitar el proceso de la construcción de la lengua escrita con sordos (Pertusa, 2002)

En relación a la quinta hipótesis, los recursos metalingüísticos, evidenciamos la importancia de los mismos para acceder al código escrito pues ofrecen información vital metamorfosintáctica (Gráfica 19 [EOM] 33,6%); metasemántica (Gráfica 19 [EOS] 27%) y metafonológica (Gráfica 19 [EOF] 6%) que guiarán al alumno durante el proceso de aprendizaje. Los recursos metalingüísticos se sitúan en el cuarto bloque de estrategias más frecuentadas (Tabla 19: 10,97%). Se hace patente, por lo tanto, el uso de estos recursos por parte de la maestra Sorda así como la demanda de la maestra hacia los alumnos.

Ratificamos la importancia de la comparación entre códigos lingüísticos. La maestra Sorda coteja, en diversas ocasiones, la lengua oral y/o escrita catalana con la lengua de signos (Gráfica 21 [ELS] 47,1%) y con otras lenguas orales y/o escritas, como el castellano o el inglés (Gráfica 21 [ELO] 45,6%) para que los alumnos puedan crear simitudes y/o diferencias entre ambas y así, poder adquirir mejor la modalidad escrita.

H6: Las preguntas exploratorias favorecen el andamiaje de la enseñanza de la LE a los alumnos Sordos

Como hemos comentado con anterioridad, la maestra Sorda crea sesiones dinámicas en las que intenta traspasar el control a los alumnos para que aumenten su participación activa. La pregunta es una estrategia comunicativa valiosa que promueve el saber de los estudiantes puesto que permite a la maestra Sorda controlar y guiar el proceso individual de cada alumno y, además, reforzar la zona de desarrollo próximo, aprovechando los conocimientos previos de los estudiantes y actuando dentro de la zona de desarrollo potencial.

Durante el desarrollo de las sesiones, la maestra pregunta constantemente a los estudiantes con distintas finalidades pedagógicas (Tabla 19: 10,39%). Las preguntas exploratorias son las más empleadas (Gráfica 22 [PE] 37,9%).

Destacar también la alternancia que emplea la maestra Sorda, durante el turno de preguntas, que le facilita el control de la participación equilibrada de los alumnos en la sesión (Gráfica 23 [PMGES] 51% [PMESP] 36,5% [PMIE] 12,5%).

H7: Actualmente no hay cursos de lengua escrita catalana para adultos Sordos

La séptima hipótesis que sostenía la falta de cursos de lengua escrita catalana a adultos Sordos se confirma, a partir de la información que ha estado a nuestro alcance. Durante la primera fase de nuestra investigación, nos pusimos en contacto con el *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat de Catalunya*, responsable del sistema educativo de la Comunidad Autónoma, pero nos informaron que, en el momento de nuestro trabajo, no se ofrecían cursos específicos para Sordos. Además, no tenían constancia de adultos Sordos matriculados en cursos ordinarios. Asimismo, contactamos con las diferentes asociaciones de personas Sordas en Cataluña y nos aseguraron que no impartían sesiones de formación de lengua escrita catalana. Por ello, creamos las bases de un curso específico de lengua escrita catalana para adultos Sordos, impartido por una maestra Sorda.

7.3. RECOMENDACIONES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

A continuación presentaremos algunas recomendaciones para la intervención educativa con alumnos Sordos. Como hemos resaltado en los párrafos anteriores, creemos que estas pautas pueden ser interesantes y válidas tanto en la formación de adultos como en la instrucción a niños y jóvenes puesto que se trata de estrategias y recursos propios de la comunicación visual. Además también recogeremos algunas anotaciones específicas para la instrucción a adultos Sordos. Aclarar que estas aportaciones no pretenden ser un manual de intervención, sino algunas sugerencias que pueden ser consideradas en el futuro para la instrucción de alumnado con discapacidad auditiva y para la formación de maestros de sordos.

Basándonos en el modelo social de la discapacidad y en el principio de la participación plena, creemos necesario que se efectúe un cambio de paradigma del enfoque médico al modelo socio-antropológico de la sordera que aborda la discapacidad auditiva desde un panorama humano, considerando a las personas Sordas como pertenecientes a una comunidad lingüística y cultural minoritaria, caracterizada por una tradición sociocultural, lingüística e histórica. La promoción y la protección de los derechos humanos debe abogar por la libertad, la igualdad de oportunidades y la no exclusión. En el caso de los Sordos, se debe proteger y garantizar cuatro factores fundamentales: en primer lugar, el acceso y el reconocimiento de las lenguas de signos así como la identidad lingüística y cultural de las personas Sordas; en segundo lugar, una educación bilingüe y bicultural que considere la lengua de signos como lengua de comunicación, vehicular en los procesos de E/A y la incorpore en su currículum académico; en tercer lugar, la incorporación de maestros competentes, con un gran dominio de la LSC que sepan guiar a los alumnos durante el proceso de apropiación de la LE, teniendo en cuenta sus necesidades y diferencias individuales; por último, el uso y empleo de estrategias de E/A visuales y específicas para esta población. Probablemente algunos de estos recursos podrían ser útiles también para otra tipología de estudiantes, por ejemplo alumnado con discapacidad motórica o retraso mental.

En este cambio de enfoque de paradigma, *resulta especialmente relevante escuchar a las personas Sordas*. Recogemos las aportaciones de Pertusa (2002, p.324):

«(...) creemos prioritario escuchar a las propias personas sordas que han accedido al mundo de la alfabetización y, por tanto a la lectura y a la escritura, en relación a la elección de su lenguaje y en cómo han aprendido a escribir y leer. Escuchándoles podremos aproximarnos a su forma de pensar y a los procesos que ponen en juego para apropiarse del texto escrito; seremos partícipes de sus dificultades y de las condiciones que favorecen el acceso a esta forma del lenguaje».

Como reflexiona la autora, es fundamental partir de las experiencias de los propios Sordos para explorar y conocer los procesos válidos durante su aprendizaje. Además, atender a sus proposiciones nos permitirá realizar propuestas adaptadas a sus necesidades y demandas. Cabe destacar que, bajo nuestro punto de vista, el *feedback* no debe detenerse aquí, sino que debe continuarse a lo largo de todo el proceso instruccional. Saber escuchar a los alumnos es fundamental para lograr un buen proceso educativo. Es preciso contemplar las propuestas de los estudiantes para adaptarse a sus peticiones, dejando a un lado la práctica educativa unilateral, unidireccional o mecánica. En nuestro estudio, antes de iniciar el diseño de nuestra investigación, consultamos a adultos Sordos (4.4.1.2.). También hemos observado cómo los estudiantes Sordos proponían algunas sugerencias que consideramos muy válidas para su educación (6.3.8.).

Hacer efectivo el derecho a la educación significa garantizar su acceso a partir de la calidad educativa con igualdad de oportunidades. Concluimos que *la educación de las personas sordas debe partir de proyectos inclusivos bilingües y biculturales*. Es necesario que los niños sordos accedan, desde edades tempranas, a una lengua materna visual, la LS, que adquirirán de una forma natural y les proporcionará las condiciones comunicativas apropiadas, la adquisición de conocimientos previos sobre el mundo y la realidad que les rodea, así como un mejor acceso al lenguaje escrito. Numerosos autores han demostrado que los niños sordos expuestos desde edades tempranas a las lenguas de signos suelen seguir las mismas etapas evolutivas que los que los niños oyentes con las lenguas orales e incluso obtienen mejores resultados académicos que aquellos que la desconocen (Strong & Prinz, 1997, 2000; Marschark, 1997a; Hoffmeister, 2000; Padden & Ramsey, 2000; Daniels, 2001; Neese Bailes, Erting, Erting, & Thumann-Prezioso, 2009, entre otros). Investigadores como Petitto & Holowka (2000) sostienen que la exposición

simultánea a dos lenguas, aunque sean de distinta modalidad, no produce confusión ni retraso en el desarrollo, sino que favorece el progreso de ambas lenguas. La detección precoz de la sordera y el asesoramiento de las familias es vital para este proceso.

La lengua de signos debe ser la lengua de comunicación compartida entre el profesor y los alumnos. Disponer de un código de comunicación común y eficaz permitirá a los maestros y estudiantes compartir significados e intercambiar experiencias. La lengua de signos es ineludible en todos los aspectos que rodea a las personas sordas y, por supuesto, en la enseñanza, puesto que propiciará el acceso completo a todos los contenidos curriculares ordinarios y servirá como modelo lingüístico base que permitirá la reflexión y el andamiaje hacia la lengua escrita. Además, debe incorporarse como asignatura en el currículum académico para fomentar la inclusión, el acceso igualitario y la calidad educativa.

A este propósito, es fundamental *contar con profesorado competente y capaz, con un dominio impecable de la LS, que vele por las necesidades e individualidades de los alumnos sordos.* En este sentido, nos situamos en los estudios que proponen *la incorporación de maestros Sordos en el aula* (Fernández-Viader, 1993a, 1994c; Cuxac, 1999; Knoors, 2000; Pertusa, 2002; Frumholz & Garcia, 2006; Moores, 2010) puesto su experiencia personal y educativa les permitirá ofrecer recursos visuales adaptados a las necesidades de sus alumnos; representarán modelos adultos, que servirán de referente a los estudiantes y compartirán e incorporarán en sus clases las características socioculturales y lingüísticas propias de la Comunidad Sorda.

Desde el enfoque constructivista de enseñanza, consideramos fundamental el papel del maestro en el proceso educativo. *El docente es el responsable de proporcionar a los estudiantes diferentes estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje que les guíe durante el proceso de apropiación de la lengua escrita.* En la intervención con estudiantes sordos estas técnicas son esenciales para conseguir el éxito educativo. A continuación recogemos algunas pautas fundamentales propuestas por diversos estudios y recogidas en el apartado teórico (capítulo III), ampliadas con nuestras aportaciones:

En primer lugar, la *organización espacial y la disposición en el aula son elementos primordiales* que no deben pasarse por alto. El espacio influye en el ambiente de aprendizaje, en el desarrollo de las actividades y contribuye a las relaciones interpersonales. Es necesario optar por lugares con suficiente espacio, ventilación e iluminación para el desarrollo armónico de las sesiones. Los pupitres, las sillas y los elementos complementarios como la pizarra, el proyector, un espacio para murales, entre otros, también deben tenerse en cuenta. En el caso de los niños sordos, en el contexto escolar, una clase con estas características es el entorno más apropiado. En el caso de los adultos, si no hay opción a un aula de tipo ordinaria, un lugar adecuado sería una asociación o cualquier ambiente común y compartido en el que puedan estar cómodos. Ambos precisarán de una planificación específica para mejorar el campo visual y no presenciar barreras comunicativas: proponer a los estudiantes con dificultades de audición próximos a la maestra y los medios o recursos de apoyo didáctico, como la pizarra o el proyector, favorecerá la interacción en la comunicación visual y el refuerzo de la LLF y garantizará el acceso al material complementario empleado por la docente. La ubicación semicircular permitirá a los estudiantes ver a la docente, acceder con facilidad a toda la información visual relevante para los aprendizajes así como tener una visión general y contacto visual con sus compañeros. Se recomienda que los alumnos sordos trabajen en grupos reducidos pues aumenta la atención del maestro y la interacción con él, disminuye el factor de distrabilidad y permite un mayor contacto con sus compañeros (Knoors, 2000; Pertusa, 2002).

En segundo lugar, es importante *crear un ambiente de clase adecuado, ágil, dinámico, participativo e interactivo que permita a los estudiantes sordos construir su propio aprendizaje de forma activa*. El aprendizaje cooperativo se une a este propósito. El docente debe propiciar las interrelaciones entre alumno-docente y alumno-alumno, así como la estimulación recíproca, para progresar en el aprendizaje y alcanzar los objetivos establecidos. Siguiendo las investigaciones de Graham (2006), García et al. (2009) y Gutiérrez (2012) es importante crear un entorno afectivo que favorezca el desarrollo armónico e impulse actitudes positivas hacia la lengua escrita para animar a los alumnos e incitarlos a desarrollar tareas escritoras.

A este propósito, *ofrecer material real y funcional es vital para la motivación del alumnado*. En las sesiones de E/A de la LE observadas y analizadas la maestra no elaboró todo el material específico para la enseñanza, pero seleccionó aquél que consideraba más apropiado y adecuado para sus alumnos. Lo mismo ocurre con las tareas. *Los maestros deben planificar y proponer actividades que atiendan a los objetos pedagógicos y ayuden a los alumnos en su proceso de adquisición de la escritura*. Las actividades que incluyan aspectos visuales, son las más adecuadas. De acuerdo con otros autores (por ejemplo, Nover & Andrews, 2000 o Mayer, 2007) creemos fundamental que los maestros inviertan un tiempo determinado en las tareas previas al trabajo sistemático de la lectura o la escritura.

En cuarto lugar, destacamos los recursos metalingüísticos para dotar a los alumnos de información semántica, morfológica, sintáctica y fonológica, tanto de la lengua oral y/o escrita como de la LSC. Resaltamos la importancia de la dactilología como un recurso válido para reflexión metalingüística, así como la comparación entre códigos.

En quinto lugar, evidenciamos la necesidad del empleo de soportes y recursos visuales durante las sesiones de E/A de la LE puesto que la atención visual cobra un papel fundamental en la instrucción con alumnos Sordos. Durante las sesiones de E/A hemos observado cómo la maestra Sorda utilizaba diferentes colores y marcadores textuales en la pizarra; realizaba dibujos para la comprensión del alumnado y tapaba diferentes partes de una palabra, frase, fragmento u objeto para focalizar la atención visual de los estudiantes. Asimismo, complementaba sus explicaciones teóricas con situaciones de rol, teatro y juego simbólico, mostraba objetos del aula o buscaba imágenes en internet para que sirvieran a los estudiantes como referencia. A pesar que en nuestro estudio no obtuvieron datos significativos, resaltamos también el visionado de vídeos signados, la utilización de otros recursos, como el ordenador, y, para los jóvenes o adultos Sordos, el empleo de redes sociales, blogs signados o mensajería instantánea para la comunicación a distancia.

7.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y CUESTIONES ABIERTAS

A lo largo del proceso de la investigación hemos encontrado algunas limitaciones que queremos considerar y tener en cuenta para futuros estudios.

En primer lugar, aunque el programa informático cualitativo *QDA Miner Lite4* nos ha permitido analizar de una forma gratuita, ágil y dinámica nuestras traducciones/transcripciones de las sesiones de E/A de la LE, no nos ha posibilitado analizar las interacciones por tiempo y espacio, sino por frecuencia de aparición. Esto nos conlleva a la reflexión en algunos datos obtenidos. Por ejemplo, en el porcentaje de uso de la LSC de la maestra (Gráfica 15 [CLS] 36,5%) y los alumnos (Gráfica 15 [ACLS] 47,4%) está condicionado a la frecuencia de intervención y no al tiempo que transcurre durante esta participación. Lo mismo ocurre en las tareas (Tabla 19: 1,83%).

En segundo lugar, a pesar que el programa informático *QDA Miner Lite4* nos ha ofrecido la frecuencia de codificación de cada categoría, e incluso la posibilidad de elaborar diferentes tipologías de gráficas, la versión libre no permite obtener datos de los resultados generales. Por ello, optamos por ampliar el documento final de frecuencia con diversas fórmulas que nos permitieron obtener los resultados por bloques de estrategias. Además, cabe destacar que las gráficas extraídas son exportados en imágenes de baja calidad; de manera que, a partir de los datos extraídos, hemos elaborado de nuevo, una a una, todas las gráficas.

En tercer lugar, posteriormente a la transcripción/traducción de las sesiones y análisis de las mismas, fuimos conscientes de trabajos con minutos y otros programas informáticos que podrían haber complementado nuestra metodología. No obstante, lo tendremos en cuenta para para la continuación de nuestro proyecto y otros estudios relacionados.

En cuanto a las cuestiones abiertas, todavía son muchos los interrogantes que restan sin contestar. Las interacciones entre los alumnos, el análisis de sus producciones escritas, la vocalización como herramienta válida para el refuerzo de la labiolectura, así como el WhatsApp u otros sistemas de comunicación a distancia que fomenten el trabajo colaborativo y las relaciones entre los alumnos y la maestra,

así como entre los propios estudiantes, son temas de investigación muy interesantes que nos han quedado sin resolver.

**CAPÍTULO VIII. THE DEAF LI PROJECT: A EUROPEAN PROJECT FOR THE
DEAF**

8.1. INTRODUCCIÓN

Son conocidos los problemas que tienen las personas sordas en torno a la lengua escrita. En la historia de la educación de los sordos han predominado los métodos de enseñanza orales y, aunque en la actualidad la situación educativa está cambiando paulatinamente, gracias al reconocimiento de las lenguas de signos y la lucha constante de las Personas Sordas y sus familias, el dominio de la lectura y la escritura así como su uso funcional todavía es una asignatura pendiente.

El diagnóstico tardío de la sordera; la limitación de acceso a la lengua de signos de forma temprana; la falta de comunicación compartida con los padres, en ocasiones también con los maestros, y la carencia de un currículum pedagógico adaptado que tenga en cuenta las necesidades específicas de los sordos, son algunos motivos que afectan a la obtención de los bajos resultados. En un contexto social en el que el canal auditivo destaca como prioritario para recibir la información, las personas Sordas constituyen un grupo de población con riesgo de exclusión.

Actualmente, en los países del consorcio que participan en el proyecto DEAFLLI (España, Austria, Italia y Reino Unido) pocas escuelas tienen en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes sordos. Los libros de texto y los recursos didácticos están diseñados para los oyentes. Es habitual olvidar las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad auditiva. Los recursos didácticos tienden a ser documentos escritos, a veces con transcripciones fonéticas, en ocasiones suplementados por un audio, la mayoría sin subtítulos y sin la lengua de signos del país. Las estadísticas muestran que los recursos disponibles para enseñar a los sordos en la mayoría de países están escasamente adaptados a las personas sin audición y, aunque múltiples estudios comparativos han demostrado que los Sordos tienen las mismas capacidades cognitivas que sus iguales oyentes si se les instruye de una manera adecuada, se calcula que, en los países participantes, el fracaso de acceso a la alfabetización de los estudiantes sordos es superior al 75%.

Diferentes investigaciones muestran que la mayoría de los estudiantes sordos prelocutivos obtienen un nivel más bajo de competencias en lengua escrita que los estudiantes oyentes. Asimismo, pocos estudiantes sordos finalizan con éxito la educación secundaria y son escasas las personas con discapacidad auditiva que acceden a niveles superiores de educación (capítulo III). El Ministerio de Educación

español ha informado que el 88.7% de los estudiantes sordos no supera las competencias escolares de la educación primaria (MEC,1996) y el porcentaje de sordos que no logran completar el nivel correspondiente a la educación obligatoria es alto. En algunas regiones, el 90% de los jóvenes sordos son instruidos en un ambiente exclusivamente oral monolingüe, de manera que su acceso a la información desde las primeras edades de desarrollo se ve limitado. En consecuencia sus posibilidades de acceso a estudios superiores y a una formación profesional cualificada se ve muy limitado. Esto afecta a su acceso a la información, a la cultura, a la empleabilidad, a la participación activa en la sociedad y a la igualdad de oportunidades. También afecta a su formación cultural, académica y profesional y, en consecuencia, al acceso a una ocupación cualificada.

Estudios recientes han demostrado que un 52% de las personas sordas no están satisfechas con el modelo de educación recibido. Asimismo, informan que se sienten extranjeras en su propio país de origen al estar desprovistos de audición y no poseer un buen nivel de alfabetización que les permita acceder a la comunicación e información en general, a los medios de comunicación y a la cultura (Fernández-Viader, 2008).

El proyecto *The Deaf Literacy*, DEAFLLI, (538.750-LLP-1-2013-1-ES- GRUNDTVIG) es un proyecto Europeo en el que participan 4 países: España, Austria, Reino Unido e Italia, coordinado por el equipo español desde la Universidad de Barcelona. DEAFLLI pretende mejorar las habilidades lectoras y escritoras de las personas sordas y el aprendizaje de la gramática de su propia lengua, favoreciendo que los usuarios sordos alcancen el nivel A2 del Marco Común Europeo de referencia para la lengua escrita de su país.

8.2. METODOLOGÍA

DEAFLLI tiene como **objetivo general** incrementar la competencia lectora y escritora de las personas Sordas, jóvenes y adultas, para favorecer su acceso a la instrucción, a la formación profesional y a la cultura. Para alcanzar este objetivo general, planteamos como **objetivo específico** crear una plataforma web (www.deafli.com) para promover el desarrollo de las competencias lingüísticas escritas en las personas sordas, reduciendo el fracaso actual existente en estas

poblaciones para favorecer su acceso a la igualdad de oportunidades , el riesgo de exclusión y mejorar su calidad de vida. En definitiva, para su inserción en la sociedad.

También es objetivo del proyecto hacer difusión del producto final para que, en el futuro, DEAFLLI pueda ser utilizado por el máximo de beneficiarios posible y para que el proyecto continúe su desarrollo más allá del año 2017. Se espera que el producto final pueda tenerse en consideración para futuros *target group*, e incluso adaptado a otras lenguas escritas y otras lenguas de signos europeas.

8.3. PARTICIPANTES

En el proyecto DEAFLLI participan cuatro países diferentes: España (Universidad de Barcelona), Austria (“Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation” de Alpen-Adria-Universität Klagenfurt), Italia (Istituto dei Sordi di Torino) y Reino Unido (The Deafness Cognition and Language Research Centre -DCAL-). Miembros del consorcio (España y Austria) han trabajado juntos en proyectos anteriores como *SignOn*, *SignOnOne*, *Deal* y *SignLEF* y han sido frecuentes los contactos entre Austria, España e Italia para programas de cooperación e intercambios. El Instituto dei Sordi di Torino ha trabajado en colaboración con Austria en varios proyectos Europeos. Reino Unido y España han cooperado en el proyecto *DealToi* y tienen una trayectoria de intercambios científicos para la investigación y para el intercambio de estudiantes pre y postdoctorales. Todos los participantes del consorcio tienen experiencia en el trabajo con personas sordas usuarias de la lengua de signos y son expertos en la investigación en educación de personas sordas y en el diseño de materiales para la enseñanza de los sordos. El proyecto ha sido coordinado por el grupo SGR APRELS de Universidad de Barcelona (España), liderado por la Dra. Maria del Pilar Fernández-Viader.

8.4. PROCEDIMIENTO

DEAFLI empezó con el estudio bibliográfico del estado del arte sobre la alfabetización de las personas sordas en los países del consorcio (Pérez Aguado, 2013; Pérez Aguado, Fernández-Viader & Dolza, 2017). En segundo lugar, se realizaron diferentes entrevistas a personas sordas de los países participantes para poner en conocimiento cómo se había llevado a cabo su educación y cuáles eran sus necesidades en torno a la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Esta información fue de gran valía pues permitió seleccionar los contenidos de la gramática básica A1 y A2 de la lengua que se incluirían en las 10 unidades clave para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en cada país del partenariado. Además, desde el inicio del proyecto, se llevaron a cabo en los diferentes países del consorcio, cursos experimentales de enseñanza de la LE a personas sordas para obtener información referida a los recursos y a las estrategias didácticas más óptimas para el aprendizaje de esta población (en España, Pérez Aguado, 2017). Tras observar, estudiar y valorar estas experiencias y cotejarlas con experiencias anteriores (Pertusa, 2002), se desarrolló una plataforma virtual (www.deafli.com), en la que se incluyen unidades didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Todas las lecciones del curso han sido adaptadas a las diferentes lenguas de signos del consorcio (catalán, italiano, inglés y alemán y las cuatro lenguas de signos de los compañeros de consorcio: LSC, LIS, BSL y LSG), para garantizar que la información contenida pueda ser entendida por todos los usuarios y que el material desarrollado sea útil para el estudio a distancia. La lengua de signos de cada país se incorpora como lengua vehicular, para facilitar la comprensión de los textos escritos y los contenidos a las personas sordas usuarias de DEAFLI. Además, en la presentación, se incluye el sistema de signos internacional (SSI), como sistema de la comunicación signada a nivel mundial.

Cabe destacar que la mayoría de vídeos están protagonizados por personas Sordas, adultas, usuarias de la LS. En el caso de la Universidad de Barcelona (España) todos los vídeos están signados por Sordos pues presentan un dominio excepcional de la LSC, comparten elementos socioculturales y lingüísticos con los alumnos adscritos al curso y servirán como modelos educativos.

8.5. DESCRIPCIÓN DE LA PLATAFORMA WEB

La web DEAFLLI (www.deafli.com) es muy sencilla. Para poder navegar en ella sólo deben darse de alta en la plataforma e introducir un nombre de usuario y un correo electrónico (imagen 32).



Imagen 32. Registro. Fuente: The Deaf Literacy. Recuperado de: http://www.deafli.com/wp-login.php?redirect_to=http%3A%2F%2Fwww.deafli.com%2F

Una vez tengan la clave de acceso podrán empezar el curso en el idioma que más les convenga puesto que todas las lecciones están adaptadas a las diferentes lenguas escritas del consorcio (catalán, italiano, inglés y alemán) y las cuatro lenguas de signos (LSC, LIS, BSL y LSG). En la barra superior, deben escoger una de las cuatro lenguas para empezar con la formación. Como ya hemos comentado, la página principal se presenta en SSI (imagen 33).

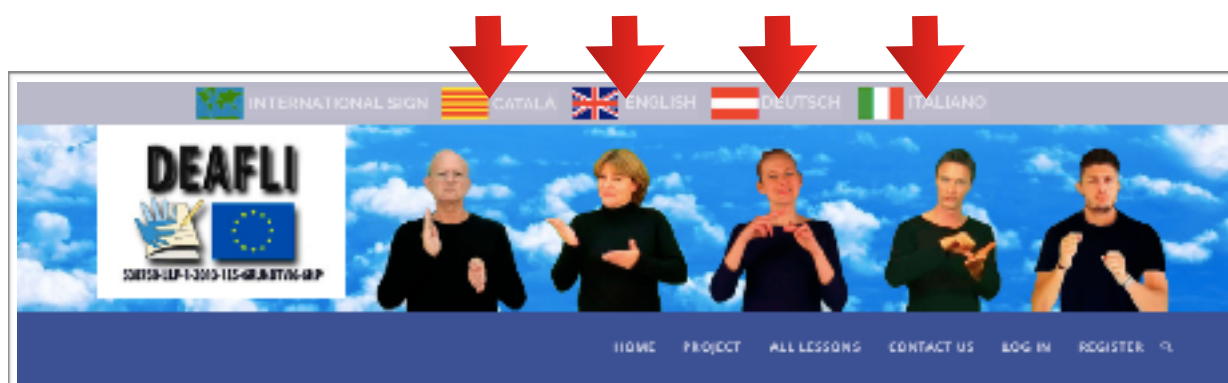


Imagen 33. Selección de idioma. Fuente: The Deaf Literacy. Recuperado de: <http://www.deafli.com>

Una vez registrado, pueden empezar el curso. DEAFLLI consiste en 10 lecciones en los niveles A1 a A2 del Marco Común de Referencia Europeo en el que los estudiantes podrán aprender unidades temáticas funcionales y gramática. Teniendo en cuenta que uno de los objetivos del proyecto es facilitar la inserción laboral de las personas sordas, entre los contenidos seleccionados se escogieron temas entorno al ámbito laboral así como otras unidades de interés para los alumnos por ejemplo, la salud o temas relacionados con la Comunidad o Cultura Sorda.

El contenido de las unidades temáticas incorpora los artículos de prensa; la carta formal e informal; el catalán en el mundo; el currículum vitae; cómo leer una oferta laboral; el diccionario: sinónimos, antónimos y polisemia; la Cultura Sorda; las nuevas tecnologías; refranes y frases hechas y, por último, tu salud. En el contenido gramatical se incluye los artículos; el uso de las mayúsculas y las minúsculas; el sustantivo; el verbo; el adjetivo; el adverbio; los pronombres personales; las preposiciones; los signos de puntuación; las formas verbales compuestas y los verbos auxiliares; la estructura de la oración y las modalidades de oración y, por último, las sílabas, los diptongos y la acentuación.

La elaboración de los materiales de instrucción se sustenta en el código visual, que es la vía natural de comunicación de las personas sordas. En cada lección se imparten aspectos gramaticales fundamentales o unidades funcionales mediante el inputs visuales como lengua de signos, a partir de vídeos explicativos; el uso de imágenes o dibujos que sirvan de referente a los alumnos; así como algunos códigos de color y marcadores textuales que creemos fundamentales durante la E/A de la LE a alumnado con discapacidad auditiva.



Imagen 34. Marcadores textuales y códigos de color. Recuperado de: <http://www.deafli.com/ca/unit/la-carta/?id=2499>

Evidentemente, el uso y empleo de estrategias de E/A para la LE es más efectivo en las situaciones de aula que en la enseñanza a distancia puesto que el maestro es el responsable de otorgar a cada alumno los recursos necesarios, teniendo en cuenta sus individualidades. Sin embargo, con el crecimiento de las nuevas tecnologías, y la falta de tiempo en la sociedad en la que vivimos, consideramos que la plataforma online puede facilitar el acceso a las unidades didácticas para estudiantes a no presenciales. Incluso, podría utilizarse como complemento a estudios presenciales.

Cada tema incorpora la explicación teórica pertinente con recursos visuales específicos y un vídeo explicativo signado. Asimismo, las lecciones están acompañadas de explicaciones gramaticales y ejercicios en la lengua de signos y escrita de cada país participante.

Si antes, durante o después del curso los estudiantes presentan dudas al respecto, pueden contactar de forma online con sus profesores para que les ayuden a resolver sus preguntas. En el apartado “contacto” pueden grabar un vídeo en lengua de signos o escribir un mensaje con sus consultas para que los docentes puedan colaborar e impulsar su aprendizaje. También pueden escribir o enviar un vídeo a la dirección de correo del proyecto (deafliub@gmail.com) y recibirán respuesta a tus dudas o preguntas. Una vez finalizado el curso, los aprendices pueden ver su puntuación y acceder a los materiales tantas veces como sea necesario.

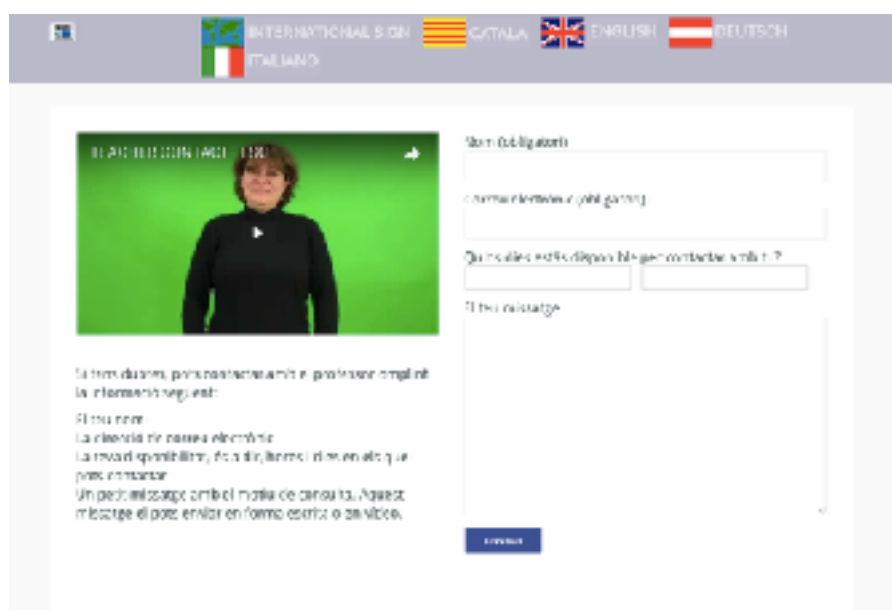


Imagen 35. Contacto. Recuperado de: <http://www.deafli.com/ca/contacte/>

8.6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como ya se hemos mencionado en puntos anteriores, los materiales desarrollados hasta el momento para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita suelen olvidar las necesidades y características de la población sorda. DEAFLLI pretende desarrollar nuevos recursos didácticos para este fin mejorando la intervención docente que reciben las personas sordas a nivel Europeo y sensibilizando a los responsables de las políticas educativas de los países Europeos sobre las necesidades educativas de esta población ayudando así a equiparar la calidad de su formación con sus iguales oyentes.

Este material puede ser usado por profesores dedicados a la enseñanza de personas sordas y por personas sordas jóvenes y adultas con bajo nivel de alfabetización que quieran mejorar sus habilidades lingüísticas de forma autónoma. También será útil para personas oyentes con discapacidad cognitiva y /o dificultades de comunicación y bajo nivel de alfabetización y como recurso para ser utilizado por profesionales que instruyen a personas con discapacidad cognitiva y con dificultades de aprendizaje que puedan favorecerse de la lengua de signos como herramienta de instrucción. Este proyecto también puede ser una eficaz herramienta para favorecer la investigación didáctica y cooperativa entre iguales y fomentar que investigadores jóvenes se formen en esta línea de acción e investigación mediante la preparación de tesis doctorales y de masters, centrados en la enseñanza de la lengua escrita a la población sorda.

BIBLIOGRAFÍA

- Acredolo, L.P., & Goodwyn, S.W. (2000). The long-term impact of symbolic gesturing during infancy on IQ at age 8. Paper presented at the meetings of the *International Society for Infant Studies*, Brighton, UK.
- Aguirre, M. (3 de mayo de 2004). Ayudarles a aprender en silencio. *El país*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2004/05/03/educacion/1083535202_850215.html
- Agurto, A. (2013). *Alteridad sorda. Una lectura socio-antropológica del sujeto sordo y sus comunidades*. Tesis de maestría en antropología socio-cultural. Universidad Católica del Norte Universidad de Tarapacá UCN-UTA. Chile.
- Akamatsu, C. & Andrews, J. (1993). It take two to be literate: Literacy interactions between parent and child, *Sing Language Studies*, 1, 333-39.
- Albertini, J. (1993). Critical Literacy, Whole Language, and the Teaching of Writing to Deaf Students: Who Should Dictate to Whom? *Tesol Quarterly*, 27, 59-73.
- Albertini, J. & Schley, S. (2003). Writing: Characteristics, Instruction, and Assessment. En M. Marschark y P.E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 130–143). Nueva York: Oxford University Press.
- Alcina, A. (2014). *La política educativa de las enseñanzas de sordomudos en España a través del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid (1875-2000)*. Tesis doctoral. Facultad de Educación UNED.
- Alcoriza, J. & Lastra, A. (2003). El carácter literario del puritanismo inglés. En John Bunyan *El progreso del peregrino*. Madrid: Cátedra.
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y de sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Alegría, J. (1992). Lecture, phonologie et surdit . *Les entretiens Nathan. Actes II*. Paris: PUF La Sorbonne.

- Alegría, J. (1999). Condiciones de adquisición de la lectura en el niño sordo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 3, 126-140.
- Alegría, J. (2004). Deafness and Reading. En T. Nunes, & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 459-489). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Alegría, J. (2010). Los lenguajes del niño sordo: for your eyes only. En M. Carrillo Gallego, & A. B. Domínguez Gutiérrez (Coords.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 171-199). Málaga: El Aljibe.
- Alegría, J., & Domínguez, A. B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 95-111.
- Alegría, J. & Leybaert, J. (1986). Adquisición de la lectura en el niño sordo: Un enfoque psicolingüístico. *Investigación y Logopedia. III Simposio de Logopedia* (pp. 211-232). Madrid: CEPE.
- Alegría, J. & Leybaert, J. (1991). Mécanismes d'identification des mots chez le sourd. En R. Kolinsky & J. Morais (Eds.), *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles* (pp. 277-306). Paris: Presses Universitaires de France.
- Alegría, J., Leybaert, J., Charlier, B. & Hage, C. (1992). On the origin of phonological representations in the deaf: Hearing lips and hands. En J. Alegría, D. Holender, J. Morais & M. Radeau (Eds.), *Analytic approaches to human cognition*. Dordrecht, Holland: Elsevier.
- Allen, T. (1986). Patterns of academic achievements among hearing-impaired students: 1974 1983. En A. N. Schildroth, & A. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* (pp. 161-206). San Diego, CA: College Hill Press.
- Alman, T. (2002). Patterns of spelling in young deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 147 (1), 46-64.

- Alonso, P. & Rodríguez, P. (2004). Dos tutores en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 70-72.
- Alonso, P., Rodríguez, P. & Domínguez, A. (2007). Por qué y cómo enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos. En J. N. García Sánchez (Coord.), *Dificultades del desarrollo. Evaluación e intervención*. CD-ROM: Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo. Madrid: Pirámide.
- Alvarado, J., Puente Ferreras, A., & Herrera, V. (2008). Visual and Phonological Coding in Working Memory and Orthographic Skills of the Deaf Children Using Chilean Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 152, 467-479.
- Alvira, F. Cruz, A. & Blanco, F. (1999). *Los problemas, necesidades y demandas de la población con discapacidad auditiva en España: una aproximación cualitativa*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Andrews, J., Winograd, P. & Deville, G. (1994): Deaf children reading fables: Using ASL summaries to improve reading comprehension. *American Annals of the deaf*, 139, 3, 378-386.
- Antia, S., Reed, S., & Kreimeyer, K. (2005). The written language of Deaf and Hard of Hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 244-55.
- Arfè, B. & Perondi, I. (2008). Deaf and hearing students' referential strategies in writing: What referential cohesion tells us about deaf students' literacy development. *First Language*, 28, 355-374.
- Arancibia, M., Illanes, O. & Mangui, D. (2015). Enfoque multimodal: Los recursos semióticos visuales para la mediación pedagógica en un aula de estudiantes Sordos. *Revista Electrónica: Diálogos Educativos*, 29, 34-53.
- Aranda, R. (2003). *Mujeres sordas. Formación y posibilidades*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

- Asensio, M. (1989). *Los procesos de lectura de los deficientes auditivos*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Augusto, J.M. (2000). *El aprendizaje de la lectura en los niños sordos: Un enfoque psicolingüístico*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de San Sebastián, Universidad del País Vasco.
- Augusto, J., Adrián, J., Alegría, J. & Martínez, R. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*, 14, 746-753.
- Ausubel, N. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2° Ed.). México: Trillas.
- Bagga-Gupta, S. (2002). Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction*, 12 (5), 557-587.
- Bailes, C. (2001). Integrative ASL-English language arts: Bridging paths to literacy. *Sign Language Studies*, 1, 147– 174.
- Baker, C. (1993). *Foundations on Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Barlet, X. (1989). *Adecuaciones familiares en relación con el niño sordo. Entender al Bebé Hoy*. Barcelona: Fundación Caja de Pensiones.
- Bat-Chava, Y. (1994). Group identification and self-esteem of deaf adults. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20 (5), 494-502.
- Bat-Chava, Y. (2000). Diversity of deaf identities. *American Annals of the Deaf*, 145 (5), 420-428.
- Bates, E. (1979). *The Emergence of Symbols*. N.Y.: Academic Press.
- Bebko, J. (1998). Learning, Language, Memory, and Reading: the Role of Language automaization and its Impact on Complex Cognitive Activities. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 4-13.

- Beech, J. & Harris, M. (1997). The prelingually deaf young reader: A case of reliance on direct lexical access?. *Journal of Research in Reading*, 20, 105-121.
- Bellés, R. (2000). La construcció interactiva de l'escriptura en nens i nenes sords petits mitjançant la dactilologia. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1, 38-50.
- Bellés, R. & Teberosky, A. (1989). *Producción e interpretación de textos escritos por niños sordos pequeños integrados en escuelas ordinarias*. Convocatoria de Proyectos de Investigación Educativa.
- Bellugi, U. & Klima, E. (1972). The roots of language in the sign talk of the deaf. *Psychology today*, 6, 661-664.
- Beltrán, A. & Rosario, L. (2016). CODA: Hijos Oyentes de Padres Sordos. *Publicaciones Didácticas*. Recuperado de: <http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/071080/articulo-pdf>
- Berent, G. (1996a). The acquisition of English syntax by deaf learners. En W. Ritchie, & T. Bathia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 469-506). San Diego, CA: Academic Press.
- Berent, G. (1996b). Learnability Constraints of Deaf Learners' Acquisition of English Wh Questions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 625-642.
- Berent, G. & Clymer, E. (2007). Professional development for educators teaching English for academic purposes to deaf students of English as a foreign language. En *Pen International* (pp. 1-23). Nueva York: Rochester Institute of Technology.
- Berent, G., Kelly, R., Aldersley, S., Schmitz, K., Khalsa, B., Panara, J., & Keenan, S. (2007). Focus-on-Form Instructional Methods Promote Deaf College Student's Improvement in English Grammar. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 8-24.
- Berent, G., Kelly, R., Schmitz, K., & Kenney, P. (2009). Visual Input Enhancement via Essay Coding Results in Deaf Learners' Long-Term Retention of Improved

- English Grammatical Knowledge. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 190-204.
- Biederman, Y. (2001). *Literacy Learning in a Bilingual Classroom for Deaf Students: Negotiating Between New Zealand Sign Language and English*. Tesis doctoral. University of California, Berkeley.
- Biser, E., Rubel, L., & Toscano, R. M. (2007). Bending the Rules: When Deaf Writers leave College. *American Annals of the Deaf*, 152, 361-373.
- Bishop, M. & Hicks, S. (2005). Orange eyes: Bimodal bilingual-ism in hearing adults from deaf families. *Sign Language Studies*, 5, 188–230.
- Blumenthal-Kelly, A. (1995). Fingerspelling interaction: A set of deaf parents and their deaf daughter. En C. Lucas (Ed.), *Sociolinguistics in deaf communities* (pp. 62-73). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Bowe, F. (2002). Deaf and Hard of Hearing Americans' Instant Messaging and E-Mail Use: A National Survey. *American Annals of the Deaf*, 147, 6-10.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorising sounds and learning to read-a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Brasel, K., & Quigley, S. (1977). Influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 20 (1), 95–107.
- Bravo, L. (2003) Alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector. En *Foro Educativo 2003*. Chile: PU Católica. Facultad de Educación.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primero básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 149-160.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2006a). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 9-20.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Brown, R. & Fraser, C. (1964). The acquisition of syntax. En C. Cofer & B. Musgrave (Eds.), *Verbal Behavior and Learning: Problems and Process* (pp. 158-197). New York: McGraw-Hill.
- Bull, T. (1998). *On the edge of deaf culture: Hearing children/deaf parents annotated bibliography*. Alexandria, VA: Deaf Family Research Press.
- Buscarais i Estrada, M. (1993). La educación de los sordomudos desde la antigüedad hasta principios de siglo. *Revista de Educación Especial*, 14, 35-55.
- Byrne, B. (1992). Studies in the unbiased acquisition procedure for reading: Rationale, hypotheses and data. En P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 102-118). Hillsdale: N.J. LEA.
- Calvo, C. (1996). ¿Te has fijado cómo habla? ¡Este niño es sordomudo! *FIAPAS*, 53, 46-48.
- Cambra, C. (1994). *Implicacions de la sordesa en l'autoconcepte a l'etapa de l'adolescència*. Tesis doctoral. Departament de Psicologia de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Campbell, R. (1998). How brains see speech: The cortical localisation of speechreading in hearing people. En R. Campbell, B. Dodd & D. Burnham (Eds.), *Hearing by eye II: Advances in the psychology of speechreading and auditory-visual speech* (pp. 177-194). Hove: Psychology Press.
- Campbell, R. & Burden, V. (1995). Pre-lingual Deafness and Literacy: A New Look at Old Ideas. En B. de Gelder & J. Morais (Eds.), *Speech and Reading. A Comparative Approach* (pp. 109-123). Erlbaum (UK): Taylor & Francis.

- Cannon, J. E., Frederick, L. D. & Easterbrooks, S. R. (2010). Vocabulary instruction through books read in American Sign Language for English-language learners with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 31 (2), 98-112.
- Carderera, M. (1883). *Diccionario de educación y Métodos de Enseñanza*. Tercera Edición corregida y considerablemente aumentada. Madrid: Librería de Gregorio Hernando.
- Cardoso-Martíns, C., & Pennington, B. (2004). The Relationship Between Phoneme Awareness and Rapid Serial Naming Skill and Literacy Acquisition: The Role of Developmental Period and Reading Ability. *Scientific Studies of Reading*, 8 (1), 27-52.
- Carrillo, M. (1994). Development on phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 279-298.
- Carrillo, M. & Domínguez, A. B. (2010). *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*. Archidona: Aljibe.
- Casado, A. (2009). Antecedentes de la educación de ciegos y sordos en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, 12, 137-150.
- Cascarejo, J. (1993). *Escritura, oralidad e ideología. Hacia una reubicación de las fuentes escritas para la historia antigua*. Madrid: Universidad Complutense.
- Caselli, C. & Pagliari, L. (1991). La competenza linguistica di bambini e adulti sordi nella lingua e scritta. *Scuola e Didattica*, 11, 66-70.
- Castañeda, P. (1999). *El lenguaje verbal del niño*. Lima : Centro de Producción Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Castro, P. (2008). *Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: Fundamentos para la adquisición temprana de la lengua de señas*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología. Universidad de Chile.
- Cavallo, R., Chartier, R. et al. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

- Cawthorn, S. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 212-225.
- Cedillo, P. (2004). *Háblame a los ojos*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Cedillo, P. (2012). *Los Miembros de la Comunidad de Sordos*. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Educación Bilingüe para sordos. Asunción, Paraguay. Disponible en: http://www.culturasorda.eu/resources/Cedillo_Pepi_Miembros_Comunidad_Sordos_2012.pdf
- Center for Assessment and Demographic Studies (CADS). (1991). *Stanford Achievement Test (8th ed.): Hearing-impaired norms booklet*. Washington, DC: Gallaudet University, Gallaudet Research Institute, CADS
- Cerezo, M. & Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 97-112.
- Cerra, K., Watts-Taffe, S., & Rose, S. (1997). Fostering reading response and developing comprehension strategies in Deaf and Hard of Hearing children. *American Annals of the Deaf*, 142, 379-386.
- Cervera, M. & Toro, J. (1980). *Test de Análisis de Lecto-Escritura (TALE)*. Madrid: Visor.
- Ceria, S. & Teruggi, L. (2003). Parliamoci scrivero. En L. Teruggi (Coord.), *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato* (pp. 206-226). Milano: Ed. Franco Angeli.
- Chall, J.S. (1990). Policy Implications of Literacy Definitions. En R. Venezky; D. Wagner & B. Ciliberti (Eds.), *Toward Defining Literacy* (pp. 54-62). Newark, DE: International Reading Association.
- Chamberlain, C. & Mayberry, R. (2002). *Reading skills in deaf adults who sign: Good and poor readers compared*. Unpublished doctoral dissertation. Montreal, Québec: McGill University.

- Chamberlain, C. & Mayberry, R. (2008). American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics* 29, 367-88.
- Channon, R., & Sayers, E. (2007). Towards a description of Deaf College Student's Written English: Overuse, Avoidance, and Mastery of Functions Words. *American Annals of the Deaf*, 152, 91-103.
- Charlier, B. & Leybaert, J. (2000). The Rhyming Skills of Deaf Children Educated with Phonologically Aumented Speechreading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53A, 349-375.
- Charrow, V. R. (1981). The written English of deaf adolescents. En M. Whiteman (Ed.), *Writing: the nature, development and teaching of written communication* (pp. 179-187). N. J. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheng, S. & Rose, S. (2009). Investigating the Technical Adequacy of Curriculum-Based Measurement in Written Expression for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 503-515.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague.
- Cipolla, C. (1970). *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona: Ariel.
- Clark, K. (2003). *Children of Deaf adults: Communication and parenting issues in families with deaf parents and hearing children*. Recuperado de: <http://www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/coda.htm>
- Claros, R. (2004). La desmitificación de la educación de sordos. Hacia una pedagogía de éxito. La Serena-Chile: Editorial del norte.
- Clymer, E. & McKee, B. (1997). The promise of the World Wide Web and the other telecommunication technologies within Deaf education. *American Annals of the Deaf*, 142, 104-106.
- C.N.L.S.E. (2014). *La lengua de signos española hoy*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

- C.N.S.E. (2004). *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*. Madrid: CNSE/MEC.
- C.N.S.E. (2014). Plan de actuación de la Confederación Estatal de personas Sordas. Estrategia de actuación: Plan de Empleo para personas sordas: Jóvenes y desempleo. Madrid: CNSE. Disponible en: http://www.empleo.gob.es/es/estrategia-empleo-joven/logos/planes/Plan_Actuacion_CNSE_523.pdf
- Codepeh (Comisión para la detección precoz de la hipoacusia) (1999). Propuesta para la detección precoz e intervención precoz de la hipoacusia infantil. *An. Esp. Pediatr.*; 51, 336-344.
- Codepeh (Comisión para la detección precoz de la hipoacusia) (2004). Control de calidad de los programas de detección precoz de la hipoacusia en recién nacidos. *Acta otorrinolaringológica*, 55, 103-106.
- Codorniu, I., Farrerons, J. & Farrerons, R. (2014). *La nena que no deia hola*. Barcelona: Fundació Illescat.
- Coll, C. (1981). *Psicología genética y educación. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, 25 (3), 245-286.

- Coltheart, M. (1984). Acquired dyslexias and normal reading. En R. N. Malatesha & H. A. Whitaker (Eds.), *Dyslexia: A global issue*. Martinus Nihoff Publishers: La Haya.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. En M. Snowling & C. Hulme (Eds.) *The science of reading: A handbook* (pp. 6-23). Oxford, England: Blackwell.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DCR: A dual-route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Compton D. (2000). Modeling the Growth of decoding skills in first-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 4, 219-259.
- Conrad, R. (1979). *The deaf school child: Language and cognitive function*. Londres: Harper and Row.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Cooper, R. & Rosenstein, J. (1966). Language acquisition of deaf children. *Volta Rev.*, 68, 58-67.
- Crowne, T. (2003). Self-esteem scores among deaf college students: An examination of gender and parents' hearing status and signing ability. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8 (2), 199-206.
- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: el dispositivo educacional. *Revista de Ciencia Política*, 33, 693-713.
- Cuxac, C. (1999). *Bilingual Education of Deaf Children in France: How is it going at present?* En European Days of Deaf Education. Orebro, Sweden.

- Cvejanov, S. (2012). Acerca de los verbos de movimiento de la lengua de señas argentina: una visión panorámica. En I. Massone, V. Buscaglia & S. Cvejanov (Eds.), *Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas* (pp. 109-124). Mendoza: Universidad de Cuyo.
- Daniels, M. (1994). The Effects of Sign Language on Hearing Children's Language Development. *Communication Education*, 4, 291- 298.
- Daniels, M. (1996). Seeing Language: The Effect Over Time of Sign Language on Vocabulary. Development in Early Childhood Education. *Child Study Journal*, 26, 193-208.
- Daniels, M. (2001). Sign Language Advantages. *Sign Language Studies*, 2, 5-19.
- De Cabo, Gago & González (2003). *La situación laboral de las personas con discapacidad*. Centro de Estudios Económicos Tomillo S.L. Recuperado de: <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO6524/sitactpcdespana.pdf>.
- De Graaf, R. & Bijl, R. (2002). Determinants of mental distress in adults with a severe auditory and postlingual deafness. *Psychosomatic Medicine*, 64 (1), 61-70.
- De los Santos, E. & Lara M. (2004). *Técnicas de interpretación de Lengua de Signos*. Madrid: Fundación CNSE.
- De Souza, R. (2003). La alfabetización como mecanismo de desmenuzamiento de la subjetividad. En M. Simón, V. Buscaglia & M. Massone (Comp.), *Educación de sordos: ¿educación especial y/o educación?* (pp. 186-196). Libros en la red.
- Dehaene, S. (2007). *Les Neurones de la lecture: La nouvelle science de la lecture et de son apprentissage*. Paris: Odile Jacob.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Revista Aula*, 20, 25-44.
- Delfior, S. & Serrano, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical. *Reading and Writing*, 18 (1), 81-98.

- De Miguel, M, Pereira, M & otros (2000). *Necesidades y problemas de la población con deficiencias auditivas en el proceso de integración en el mundo laboral. La realidad de Asturias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Denia, A. & Lombardero, B. (2009). Detección, diagnóstico y tratamiento precoz de la sordera en la infancia. *Actas del Simposio Internacional celebrado en la Fundación Ramón Areces*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- De Saint-Exupery, A. (2001). *El principito* (2ª Ed.). Salamandra: Ediciones Salamandra.
- De Souza, R. (2003). La alfabetización como mecanismo de desmenuzamiento de la subjetividad. En *Educación de sordos: ¿educación especial y/o educación?*. Libros en la red.
- Díaz, J. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico*. 8, 12-20.
- Díaz-Barriga, F. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social*. México: Nueva Imagen.
- Díaz-Barriga, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Díaz- Estébanez, E. (1996). *Las Personas Sordas y su Realidad Social*. Madrid: CDC.
- DiFrancesca, S. (1972). *Academic achievement test results of a national testing programs for hearing –impaired students*. United States, Spring (Series D, No. 9).
- Domínguez, A. (2001). *La enseñanza del lenguaje escrito a niños sordos escolarizados en un centro bilingüe: papel de la lengua de signos y la palabra complementada*, pp. 33-44. 1ªs Jornadas Regionales de Atención Educativa al alumnado con Deficiencia Auditiva. Murcia.

- Domínguez, A. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito?, *Enseñanza*, 21, 201-218.
- Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 45-61.
- Domínguez, A. & Alegria, J. (2010). Reading Mechanisms in Orally Educated Deaf Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, 136-148.
- Domínguez, A. & Alonso, P. (2004). *La enseñanza de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Domínguez, A., Rodríguez, P. & Alonso, P. (2011). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas. *Revista de educación*, 356, 353-375.
- Domínguez, A. & Velasco, C. (1999). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Ed. Universidad Pontificia.
- Duhayer V., Garcia B. & Frumholtz M. (2006). Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour quel accès à l'écrit?, *Mélange Crapel*, 29. Nancy: ATILF / CNRS / Université Nancy 2.
- Duran, D. (2014). *Aprensenar: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2004). The development of epiphonological and metaphonological processing at the start of learning to read: A longitudinal study. *European Journal of Psychology*, 17 (1), 47-62.
- Ehri, L. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and relationship of recording. En P. Gough, L.C. Ehri & Treisman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emerton, R. (1996). Marginality, biculturalism, and social identity of deaf people. En I. Parasnis (Ed.), *Cultural and language diversity and the deaf experience* (pp. 136-145). Cambridge: Cambridge University Press.

- Engberg-Pedersen, E. (1984). Danish Sign Language. F. En Loncke, P. Boyes-Braem & Y. Lebrun (Eds.), *Recent Research on European Sign Languages* (pp. 61-73). Hamburg: Signum.
- Ertling, C.J. (2003). Language and literacy development in deaf children: implications of a sociocultural perspective. En B. Bodner-Johnson & M. Sass-Lehrer (Eds.), *The young deaf or hard of hearing child: A family-centered approach to early education* (pp. 373- 398). Baltimore, MD: Brookes.
- Ertling, C. & Woodward, J. (1979). *Sign language and the deaf community*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Escaño & Gil de la Serna, M. (1994). *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: Horsori.
- Evans, J. (2004). Literacy Development in Deaf Students: Case Studies in Bilingual Teaching and Learning. *American Annals of the Deaf*, 149, 17-27.
- Exley, S. & Arnold, P. (1987). Partially hearing and hearing children's speaking, writing and comprehension of sentences. *Journal of Communication Disorders*, 20 (5), 403-411.
- Fabbretti, D., Volterra, V. & Pontecorvo, C. (1998). Written language abilities in deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3 (3), 231-244.
- Feijoo, B. (1778). *Teatro crítico universal*, Madrid, D. Joaquín Ibarra, a costa de la Real Compañía de Impresores y Libreros, accesible digitalmente en la biblioteca feijoniana en Proyecto Filosofía en español www.filosofia.org
- Fellinger, J., Holzinger, D., Dobner, U., Gerich, J., Lehner, R., Lenz, G., et al. (2005). Mental distress and quality of life in a deaf population. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40 (9), 737-742.
- Fernández-Viader, M. P. (1992a). Interacción social y comunicación preverbal en bebés. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, XI, 10-18.

- Fernández-Viader, M. P. (1992b). Los inicios de la comunicación y la sordera prelocutiva. Estado de la cuestión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XII, 2, 93-103.
- Fernández-Viader, M. P. (1992c). Comunicación Preverbal y deficiencia auditiva: Reflexiones para la intervención psicopedagógica y la investigación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 223-233.
- Fernández-Viader, M. P. (1993a). *Estrategias comunicativas en el niño sordo en contexto familiar. Interacción comunicativa. Díadas homogéneas y díadas heterogéneas*. ONCE: Barcelona.
- Fernández-Viader, M. P. (1993b). Sordera y estilos de comunicación en el hogar. Padres sordos y padres oyentes. *FIAPAS*.
- Fernández-Viader, M. P. (1994a). Sordera y comunicación en contextos lingüísticos diferentes (II). *Faro del Silencio*, 138, 16-17.
- Fernández-Viader, M. P. (1994b). Dificultades del lenguaje oral. En S. Molina (Eds.), *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Zaragoza: Marfil.
- Fernández-Viader, M. P. (1994c). Reflexiones sobre el interés de la educación bilingüe para los niños sordos. *Afim*, 7, 31-33.
- Fernández-Viader, M. P. (1994d). *Aspectos de la interacción comunicativa en familias con niños sordos. Padres oyentes y padres sordos*. I Seminario Nacional de Educação Bilingüe para surdos.
- Fernández-Viader, M. P. (1995a). Análisis funcional de la comunicación en díadas con niñas sordas en diferentes ambientes lingüísticos. Lengua oral/lengua de signos LSC. *13 Congreso Nacional de FEPAL*.
- Fernández-Viader, M. P. (1996). Interés de la educación bilingüe para los niños sordos. *FIAPAS*, 49, 21-26.
- Fernández-Viader, M. P. (1996). *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres-hijos*. Barcelona: CNSE-ONCE.

- Fernández-Viader, M. P. (1999). Perspectivas de cambio en las políticas de inclusión de los sordos en España. En: Carlos Skliar (Ed.) *Actualidad de la Educación Bilingüe para Sordos*. Porto Alegre (Brasil): Editora Mediação, vol. I, 189-211.
- Fernández-Viader, M. P. (2001). Familia. En: Rasgos sociológicos y culturales de las Personas Sordas. *FESORD*, 5-139.
- Fernández-Viader, M. P. (2002). *Conceptos: Bilingüismo-Biculturalismo. Avanzando en la respuesta educativa para los sordos*. Jornadas “Las niñas y los niños sordos en la escuela. Perspectivas educativas”. Córdoba, 14-17 noviembre.
- Fernández-Viader, M. P. (2007). La llengua de signes catalana (LSC), llengua minoritaria i minoritzada. *Enxarxa't: Revista de la Xarxa de Dinamització Lingüística de la Universitat de Barcelona*, 11, 7-9.
- Fernández-Viader, M.P., Barella, G., Pérez Aguado, N., & Hilzensauer, M. (2015a). The DEAFLLI: A European project literacy for the deaf. *ICERI2015 Proceedings*, pp. 3338-3344.
- Fernández-Viader, M.P., Barella, G., Pérez Aguado, N., & Hilzensauer, M. (2015b). The deaf literacy (DEAFLLI): New technologies for deaf people's literacy. *EDULEARN15 Proceedings*, pp. 868-871.
- Fernández-Viader, M. P., Colell, S. & Segimon, J. M. (1995). *Del Signe a la paraula*, vol. 1-2. Barcelona: Salvatella.
- Fernández-Viader, M. P. & Pertusa, E. (1994). *First vocabulary of two deaf girls with different language at home*. Colloque International communication prelinguistique et linguistique chez l'enfant.
- Fernández-Viader, M. P. & Pertusa, E. (1995). *Primer vocabulario de los niños sordos en presencia o ausencia de modelos lingüísticos*. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 155-163.
- Fernández-Viader, M. P. & Pertusa, E. (1995a). *La escritura de los adolescentes sordos*. I Encuentro Internacional sobre adquisición de las lenguas del estado.

- Fernández-Viader, M. P. & Pertusa, E. (1996a). La evidencia de una necesidad: La lengua de signos en el acceso al currículum. *Actas de las Jornadas de la Sociedad Científica Catalana de Psicología*, XV, 155-163.
- Fernández-Viader, M. P. & Pertusa, E. (1996b). Reflexiones sobre la escritura y alfabetización de los niños sordos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVI, 79-85.
- Fernández-Viader, M. P. & Pertusa, E. (1997a). Adjusted help to the deaf children in the access process to the written language. *VIII European Conference Developmental*. Rennes.
- Fernández-Viader, M. P. & Pertusa, E. (1998). Ayuda ajustada a los niños sordos en el acceso a la lengua escrita. En Cantero, F., Mendoza, A. & Romea, C. (Eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona.
- Fernández-Viader, M. P. & Pertusa, E. (1999). Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y sordera. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XIX, 2-11.
- Fernández-Viader, M. P. & Pertusa, E. (2005). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Fernández-Viader, M. P. & Lozano, L. (2011). La figura del intérprete en España. *Rivista di Psicolingüística Applicata*, XI, 85-101.
- Fernández-Viader, M.P., Pertusa, E., Valdespino, S. & Pérez, M. (2013). La integración sociocultural de la Comunidad Sorda en Cataluña. Implicaciones en las prácticas educativas. *EMIGRA Working Papers*, número 80.
- Fernández-Viader, M. P., Pertusa, E. & Vinardell, M. (1999). Importancia de las estrategias de la maestra sorda en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua escrita. En C. Sckliar (Eds.), *Actualidad de la Educación Bilingüe para sordos* (pp. 47-59). Porto Alegre (Brasil): Editora Mediação.

- Fernández Viader, M.P., Segimón, J., Jarque, M. J. (1996). Procesos de adquisición de la configuración de los primeros for- mantes de la lengua de signos catalana (LSC). En Pérez-Pereira, M. (Ed.), *Estudios sobre la Adquisición del Castellano, Catalán, Eusquera y Gallego* (pp. 113-123). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fernández-Viader, M.P. & Yarza, M. (2005). Experiencias bilingües para la educación del Sordo en Cataluña (España). En M. P. Fernández-Viader & E. Pertusa (Coord.), *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp.171-190). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ferreiro, E. & Aroca, E. (2008). *Cambio cultural, normalización lingüística de la lengua de signos española*. Madrid: Fundación CNSE.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Federació de Persones Sordes de Catalunya (2017). Associacions. Recuperado de: <http://www.fesoca.org/cat/associacions/>
- Fletxer, C.; Wray, D.; Millin, J. & Leavitt, D. (1993). Mainstreamed college students with hearing loss: Comparison of receptive vocabulary to peers with normal hearing. *Volta Review*, 95, 125-133.
- Forero, A. (2014). *El uso de las preguntas por parte del docente en la clase de matemáticas y sus defectos en las respuestas y conversaciones de los niños*. Tesis doctoral.
- Fox, S. D. (1994). Metacognitive strategies in a college world literature course. *American Annals of the Deaf*, 139, 506-510.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

- Freire, S. (2007). Creating Inclusive learning environments: Difficulties and opportunities within the new Political Ethos. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27, 1-5.
- Frigola, S. (2010). La comunidad sorda de Catalunya. En Joan Martí I Castell & Josep M. Mestres I Serra [cur.] *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques* (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2008, pp. 29-54). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Friedman, L. (1975). Space, time, and person reference in ASL. En *Language. Journal of the Linguistic Society of America*, 51.
- Friedman, L. (1976). The manifestation of subject, object, and topic in ASL. En Li, Charles N. (ed) *Subject and topic*. New York: Academic Press.
- Frith, U. (1980). Unespected spelling problems. En U. Frith (Eds.), *Cognitive Processes in Spelling* (pp. 495-515). London: Academic Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. Patterson, J. C. Marshall y M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galeano, E. (1992), Ser como los otros. En Skliar, C. (1998). *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos*. Recuperado de: http://www.sitiodesordos.com.ar/c_skliar4.htm
- Gallaway C., Aplin, D., Newton, V. & Hostler, M. (1990). The GMC project: some linguistic and cognitive characteristic of a population of hearing-impaired children. *British Journal of Audiology*, 24, 17-27.
- García, J., De Caso, A., Fidalgo, R., Arias, O., Pacheco, D. & Torrance, M. (2009). Investigaciones recientes en desarrollo e instrucción de la composición escrita en el sistema educativo español. *Aula Abierta*, 37 (1), 91-104.
- García Fernández, B. (2004), *Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

- Gascón, A. (2010). *La lucha por la enseñanza del catalán en la Escuela Municipal de Sordos de Barcelona (1918-1939)*. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.org/lucha-por-ensenanza-del-catalan-en-la-escuela-sordomudos-de-barcelona/>
- Gascón, A. (2014). *Experimentos en el Real Colegio de Sordomudos de Madrid*. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.org/experimentos-real-colegio-sordomudos-de-madrid/>
- Gascón, A. & Storch de Gracia, J. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces, Colección "Por más señas".
- Gaustad, M. (2002). Deaf and hearing students morphological knowledge applied to printed English. *American Annals of the Deaf*, 147, 5-21.
- Gentile, A. & DiFrancesca, S. (1969). *Academic achievement test performance of hearing impaired students*. Washington, D. C.: Office of Demographic Studies, Gallaudet College.
- Gereña, J. (1989). Analfabetismo y alfabetización en España (1835-1860). *Revista de educación*, 288, 185-236.
- Gibson, H., Small, A., & Mason, D. (1997). Deaf bilingual Bicultural Education. En J. Cummins, & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Bilingual Education* (Vol. 5, pp. 231-240). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Gilmont, J. (2001). Reformas protestantes y lectura. En G. Cavallo & R. Chartier (Dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Giner, S. & Lamo de Espinosa, E. (2013). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking children. *Reading and Writing*, 18 (1), 51-79.

Goldin-Meadow, S. (2009). *Using the hands to study how children learn language. Infant pathways to language: Methods, models, and research directions*. N.Y.: Taylor y Francis.

Gómez, M. et al. (1996). *La lectura en la escuela*. México : SEP.

González, J. (2011). *La alfabetización a través de la historia*. Disponible en: <http://jesusgonzalezfonseca.blogspot.com.es/2011/08/la-alfabetizacion-traves-de-la-historia.html>

González Montesinos, H. (2011). ¿Existe la traducción de la lengua de signos? La interpretación/traducción de una lengua viso-gestual. *Revista de la Fundación Canaria para el Sordo (Funcasor)*, nº 3. Funcasor digital, octubre de 2011. Edición disponible en: <http://www.funcasor.org/index.php/revistas/>

González-Tejero, J. & Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 13, nº 1.

Goñi, A. (1991). *Una escuela para pensar*. Bilbao: UPV/EHU.

Gormley, K., & Sarachan-Deily, B. (1987). Evaluating hearing-impaired students' writing: A practical approach. *Volta Review*, 89 (3), 157-66.

Gorospe, J., Garrido, M., Málaga, J.; Vera, J. & Pérez I. (2000). Detección precoz de las hipoacusias. Implicaciones terapéuticas, educativas y sociales, *Revista Española de Foniatría*, 10, 17-95.

Graham, S. (2006). Strategy instruction and teaching of writing: A meta-analysis. En C. MacArthur, S. Graham & Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 187-207). New York: Guilford Publications.

Gray, W. (1957). *La enseñanza de la lectura y la escritura, un estudio internacional*. París: UNESCO.

Gregory, S. & Mogford, K. (1981). Early language development in young deaf children. En J. Woll, J. Klye & M. Deuchar (Eds.), *Perspectives on British Sign Language and Deafness* (pp. 218-237). Londres: Crom Helm.

- Grosjean, F. (1999). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. *El bilingüismo de los sordos*, 1 (4), 15-18.
- Giorcelli, L. (2004). Making inclusion work. En D. Power & G. Leigh (Eds.), *Educating deaf students* (pp. 150-160). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2004). *Cómo escriben los sordos*. Málaga: El aljibe.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2011). Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos sordos y oyentes de Educación Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 9, núm. 25.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2012). Dimensión micro-estructural de la expresión escrita en alumnos sordos de Educación Primaria y Secundaria: análisis descriptivo. *Didáctica. Lengua y Literatura* vol. 24, 191-209.
- Gutiérrez Cáceres, R., & Salvador Mata, F. (2010). Procesos cognitivos y metacognitivos en la expresión escrita de alumnos sordos de educación secundaria. En M. Carrillo Gallego, & A. B. Domínguez Gutiérrez (Coords.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 221-236). Málaga: El Aljibe.
- Gutiérrez Cáceres, R., & Ramos Ortiz, G. (2007). Diversidad de capacidades auditivas. En A. Sánchez Palomino, & R. Pulido Moyano (Eds.), *El centro educativo: Una organización de y para la diversidad* (pp. 263-276). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Guzmán (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. Tesis doctoral. Disponible en <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs45.pdf>
- Hanson, V. (1991). Phonological Processing without sound. En S. Brady y D. Shankweiler (eds.), *Phonological Processes in literacy*. LEA.
- Haptonstall-Nykaza, T. S., & Schick, B. (2007). The Transition From Fingerspelling to English Print: Facilitating English Decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 172-183.

- Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (2004). Computing the meanings of words in reading: Cooperative division of labor between visual and phonological processes. *Psychological Review*, 111, 662–720.
- Harris, W. (1991). *Ancient Literacy*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Harris, M. & Beech, J. (1995). Reading Development in Prelingually Deaf Children. En K. E. Nelson & Z. Réger (Eds.), *Children's Language* (Vol, 8) (pp. 181-202). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, M & Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults. An introduction*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Harris, Th. & Hodges, R. (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hart, B. (1969). *Teaching reading to deaf children*. Washington, DC: A. G. Bell Association for the Deaf.
- Hualand, H. & Allen, C. (2009). *Deaf people and human rights report*. Sweden: World Federation of the Deaf.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Heider, F. & Heider, G. (1940). A comparison of sentence structure of deaf and hearing children. *Psychology Monographs*, 52-103.
- Heiling, I. (1999). La lectura y la escritura en los niños sordos en contextos bilingües. Una experiencia de veinte años de evaluación. En A.B.Domínguez & C. Velasco (Coord.), *Lenguaje Escrito y Sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormell, E., & Verhoeven, L. (2008). Modeling Reading Vocabulary Learning in Deaf Children in Bilingual Education Programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 155-174.

- Herrera, V. (2003). *Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos sordos signantes, a partir del uso de códigos dactílicos*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Herrera, V. (2004). La adquisición del código alfabético. Una comparación entre sordos y oyentes. *Revista Psicopedagógica Repsi*, 71, 2-8.
- Herrera, V. (2005). *Las lenguas de signos en la era de la comunicación global*. II Congreso Nacional de LSE. Madrid. España.
- Herrera, V. (2010). Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, 211-226.
- Herrera, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educ. Educ.*, 17, 135-148.
- Hirsh-Pasek, K. (1987). The metalinguistic of fingerspelling: An alternate way to increase reading vocabulary in congenitally deaf readers. *Reading research Quarterly*, XXII 4, 455-473.
- Hjortshoj, K. (2001). *Findings: Research Papers*. Cornell University: J. S. Knight Institute for Writing in the Disciplines.
- Hoffmeister, R. (1990). ASL and its implications for education. En H. Bornstein (Ed.), *Manual communication: Implications for education* (pp. 81-107). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Hoffmeister, R. (2000). A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children. En C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 143-163). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Holcomb, T. (2010). Deaf Epistemology: The Deaf Way of Knowing. *American Annals of the Deaf*, 154 (5), 471-478.
- Humphries, T. & MacDougall, F. (1999–2000). “Chaining” and other links: Making connections between American Sign Language and English in two types of school settings. *Visual Anthropology Review*, 15, 84–94.

Hung, H. & Paul, P. (2006). Inclusion of students who are deaf or hard of hearing: Secondary school hearing students' perspectives. *Deafness and Education International*, 8 (2), 62-74.

Iniesta, A. (2004). *La mujer sorda en la vida privada y pública*. Universidad de Alicante: Alicante.

Instituto de Estadística de Cataluña (2015). Personas con discapacidad reconocida [base de datos en línea]. Disponible en: <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=847&lang=es&t=2015>

Instituto de Estadística de Cataluña (2015). Formación a adultos (2014/15). Alumnos por programas de formación, grupos de edad y sexo [base de datos en línea]. Disponible en: <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=764&lang=es>

Instituto Nacional de Estadística (1999). Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud. Avance de Resultados. Madrid. Disponible en: <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/discapa/disctodo.pdf>

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

Instituto Nacional de Estadística (2011). El Empleo de las Personas con Discapacidad. Explotación de la Encuesta de Población Activa y de la Base Estatal de Personas con Discapacidad. Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np753.pdf>

Instituto Nacional de Estadística (2012). El empleo y las personas con discapacidad. Serie 2008-2010. Disponible en: http://www.ine.es/metodologia/t22/informe_2012.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2015). Empleo de las personas con discapacidad. [base de datos en línea]. Disponible en: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736055502&menu=ultiDatos&idp=1254735976595

Instituto Nacional de Estadística (2017). Tasa de alfabetización de la población adulta por país, periodo y sexo [base de datos en línea]. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t42/p03/I0/&file=03001.px&L=0>

Israelite, N., Ewoldt, C., & Hoffmeister, R. (1992). *Bilingual/ Bicultural Education for Deaf Students: A Review of the Literature on the Effects of Native Sign Language on Majority Language Acquisition*. Toronto: Queens Printer for Ontario.

Itard, J. (1801). *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza de Bolsillo.

Ivimey, G. (1976). The written syntax of an English deaf child: An expiration in method. *British Journal of Disorders of Communication*, 11, 103-120.

Jambor, E. & Elliott, M (2005). Self-esteem and Coping Strategies among Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (1), 63-81.

Jackson, D., Paul, P. & Smith, J. (1997). Prior Knowledge and Reading Comprehension Ability of Deaf Adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 172-184.

Jarque, M. J. (2012). Las lenguas de signos: su estudio científico y reconocimiento legal. *Anuari de filologia. Estudis de lingüística (Anu.Filol.Est.Lingüíst.)*, 2, 33-48.

Jáudenes, C. (2009). FIAPAS: Estudios sobre población con sordera en España. *FIAPAS*, 130, Monográfico.

Jiménez, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de educación*, 338, 273-294.

Jiménez, J. & Haro, C. (1995). Effects of word linguistic properties on phonological awareness in Spanish children. *Journal of Educational Psychology*, 87, 193-201.

Jones, S., Myhill, D. & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26 (8), 1241- 1263.

- Jorm, A. & Share, D. (1983). Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 4, 103-147.
- Juncos, O., Caamaño, A., Justo, M., López, E. Rivas, R. & Sola, F. (1997). Primeras palabras en la lengua de signos española (LSE). Estructura formal, semántica y contextual. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII (3), 170-181.
- Kamii, C. & Manning, M. (2002). Phoneme awareness and beginning reading and writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (1), 38.
- Kegl, J. & Wilbur, R.B. (1976). When does structure stop and style begin? Syntax, morphology, and phonology vs. stylistic variation in ASL. En Mufwene, Salikoko S. et al. (Eds.), *Papers from the 12. Regional Meeting, Chicago Linguistic Society* (pp. 23-25). Chicago, Ill.: Chicago Linguistic Society.
- Kelly, L. (1995). Processing of bottom-up and top-down Information by Skilled and Average Deaf Readers and Implications for Whole Language Instruction. *Exceptional Children*, 61, 318-334.
- Kempton, D. & Maxwell, M. M. (1989). Hearing impaired adolescents signed and written expression of locative state relations. *Applied Psycholinguistics*, 10 (1), 67-83.
- Kiewra, A. (1991). Aids to lecture learning. *Educational Psychologist*, 26 (1), 37-53.
- King, C. & Quigley, S. (1985). *Reading and deafness*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Klima, E. & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, Mass; London: Harvard University Press.
- Knors, H. (2007). Educational responses to varying objectives of parents of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 243-253
- Knors, H. & Renting, B. (2000). Measuring the quality of education: The involvement of bilingually educated deaf children. En I. Ahlgren, B. & M. Bergnamy (Eds.), *Perspectives on Sign Language usage*. England: Isla.

- Krauss, W. (1965). Über den Anteil der Buchgeschichte an der Entfaltung der Aufklärung. En *Zur Dichtungsgeschichte der romanischen Völker* (pp. 194-312). Leipzig.
- Kushalnagar, P. et al. (2010). Infants and children with hearing loss need early language access. *J Clin Ethics*, 21, 143-54.
- Kyle, J. (1985). Reading development of deaf children. *Journal of research in reading*, 10, 77-86.
- Kyle, J. & Woll, B. (1985). *Sign language: The study of Deaf people and their language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacerte, L. (1989). L'écriture sourde québécoise. *Revue Québécoise de Linguistique Théorique et Appliquée*, 8 (3-4), 303-345.
- Ladd, P. (2002). *Understanding Deaf Culture: in search of Deafhood*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lane, H. (1984). *When the Mind Hears*. New York: Random House.
- Lane, H. (1992). *La máscara de la benevolência: La comunidad sorda amordazada*. Lisboa: Horizontes pedagógico.
- Lane, H. (2005). Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 291-310.
- Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A journey into the DEAF-WORLD*. San Diego, CA: Dawn Sign Press.
- Lapenda, M.E. (2005). Enseñar a leer y escribir niños sordos. *Novedades Educativas* 174, 28-33.
- Lartz, M. & Lestina, L. (1995). Strategies deaf mothers use when reading to their young deaf or hard of hearing children, *American Annals of the Deaf*. 140 (4), 358-362.
- Lennenberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

- Leong, C. (1991). From phonemic awareness to phonological processing to language access in children developing reading proficiency. En D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 217-254). Nueva York: Springer-Verlag.
- Lepot-Froment, C. & Clerebaut, N. (1998). *L'enfant sourd: communication et langage*. Bruxelles: DE Boeck Université.
- Lewis, S. (1996). The reading achievements of a group of severely and profoundly imaired school leavers educated within a natural aural approach. *The British Teachers of the Deaf*, 20, 1-7.
- Leybaert, J. (1993). Reading in the deaf: The role of phonological codes. En M. Marschark, & D. Clark (Eds.), *Psychological Perspectives on Deafness* (pp. 269-309). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leybaert, J. (1998). Effects of phonetically augmented lisppeech on the development of phonological representations in deaf children. En M. Marschark & M. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 103-130). Erlbaum: Mahwah.
- Lie, A. (1991). Effects of training program for stimulating skills in word analysis in first-grade children. *Reading Research Quarterly*, XXVI, 234-249.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. 3a ed. Oxford: Oxford University Press.
- Lissi, M., Svartholm, K. & González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVIII, 299-320.
- Livingston, S. (1997). *Rethinking the education of deaf students*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Locke, J. (1997). A theory of neurolinguistic development. *Brain and Language*, 58, 265-326.

- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Luria, A. (1987). Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño. En M. Shuare, & V. Davidov (Comp.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*, (pp. 43-56). Moscú: Progreso.
- Macchi, M. & Veinberg, S. (2005). Guía temática para docentes de niños sordos. Estrategias de prealfabetización para niños sordos, *Novedades educativas*, 1, 110-203.
- MacLeod-Gallinger, J. E. (1992). The career status of deaf women. *American Annals of the Deaf*, 137, 315–325.
- Manrique, M., Morena, C. & Moro, M. (1994). Detección precoz de la hipoacusia infantil en recién nacidos de alto riesgo. Estudio multicéntrico. *Anales Españoles de Pediatría*, 40 (Supl 59), 11-45.
- Marí, M. (2016). *Evolución de los factores implicados en la adquisición y desarrollo de la lectoescritura en niños de 4 a 7 años y su evolución con dos métodos de enseñanza de la lectura*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Marchesi, A. (1981). El lenguaje de los signos. *Estudios de psicología*, 56, 156-184.
- Marchesi, A. (1987). *El Desarrollo cognitivo y Lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicología.
- Marsh, H., Friedman, M..P., Welch, V. & Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. En U. Frith (Ed.), *Cognitive process in spelling* (pp. 339–353). Londres: Academic Press.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. (1997a). Learning to read and write. En M. Marscharck (Ed.), *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.

- Marschark, M. (1997b). *Raising and Education a Deaf Child*. Nueva York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Lang, H. & Albertini, J. (2002). *Educating Deaf Studies*. Nueva York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Leigh, G., Sapere, P., Burnham, D., Convertino, C., Stinson, M., Knoors, H., Vervloed, M. P. J., & Noble, W. (2006). Benefits of Sign Language Interpreting and Text Alternatives for Deaf Students' Classroom Learning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 421-437.
- Marschark, M., Young, A. & Lukomski, J.(2002). Perspectives on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 187-188.
- Martin, D. S. (1993). Reasoning skills: A key to literacy for deaf learners. *American Annals of the Deaf*, 138, 82-87.
- Martínez, R. & Augusto, J. (2002). La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica. *Anales de psicología*, 18, 183-195.
- Massone, M. et al. (2000). *La conversación en lengua de señas argentinas. Aspectos gramaticales, discursivos y culturales*. Buenos Aires: Libros en Red.
- Massone, M. & Báez, M. (2009). Constructing Writing in Deaf Children. *Sign Language Studies* 9 (4), 457-479.
- Massone, M. & Fojo, A. (2011). Problemática de la estandarización en las lenguas de señas del Río de la Plata. V *Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Lingüísticas*, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Uruguay.
- Massone, M. & Machado (1994). *Lengua de señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Argentina: Ed. Edicial.
- Massone, M; Simón, M & Druetta, J. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Argentina: Libros en red.

- Massone, M. I., Simón, M., & Gutiérrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita de la minoría sorda. *Lectura y Vida*, 20 (3), 24-33.
- Maxwell, M. M. (1984). A deaf child's natural development of literacy. *Sign Language Studies*, 44, 191-224.
- Mayberry, R., Lock, E. & Kazmi, H. (2002). Linguistic abilities and early language exposure. *Nature*, 417, 38.
- Mayer, R. (1984). Aids to text comprehension. *Educational Psychologist*, 19, 30-42.
- Mayer, R. (1989). *Nuevas perspectivas críticas sobre la universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mayer, C. (2007). What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 411-431.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. (2000). Deaf Children Created Written Texts: Contributions of American Sign Language and Sign Forms of English. *American Annals of the Deaf*, 145, 394-401.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. (2003). Bilingualism and Literacy. En M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 136-147). Nueva York: Oxford University Press.
- Mcafee, M. C. et al. (1990). Spoken and written English errors of postsecondary students with severe hearing impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 55 (4), 628-634.
- Maeadow, K. (1980). *Deafness and Child Development*. Los Ángeles, CA.: University of California Press.
- Meadow, K., Greenberg, M. & Erting, C. (1990). Attachment Behavior of Deaf Children with Deaf Parents. En Moores & Meadow Orlans (Ed.), *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

- Medina, A. & Gajardo, A. (2010). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Merrills, J., Unnderwood, G. & Wood, D. (1994). The word recognition skills of profoundly prelingually deaf children. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 365-384.
- Mies, A. (1993). *La comprensió de la paraula escrita en el sord: bases per a l'elaboració d'un model d'intervenció*. Tesis doctoral. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mies, A. (1998). Apropiació de la lengua escrita. En N. Silvestre (Coord.), *Sordera. Comunicació y aprendizaje*. Barcelona: Masson.
- Mies, A. & Ramspott, A. (1996). El acceso a la lengua escrita: consideraciones en torno a las peculiaridades del alumnado sordo. *Fiapas*, 52, 39-42.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). *Las personas sordas y su realidad social. Un estudio descriptivo*. Madrid: MEC.
- Miras, M. (1996): Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa. En A. Barca, J. González-Pienda, R. González & J. Escoriza (Eds.), *Psicología de la Instrucción*, Vol. 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar. Barcelona: EUB.
- Mitchell, R. & Karchmer, M. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, 4, 138-163.
- Moeller, M. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106 (3), 43.
- Molina, P. (1900). *Instituciones Españolas de sordomudos y de ciegos. Consideraciones sobre lo que son y deberían ser estos centros*. Madrid: Imprenta de Hernando y cía.

- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Monfort, M. (1999). Reflexiones sobre el desarrollo de las habilidades lectoras en alumnos sordos. En A. Domínguez, & C. Velasco (Coord.), *Lenguaje Escrito y Sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Monikowski, C. (1997). Electronic Media: Broadening deaf students' access to knowledge. *American Annals of the Deaf*, 142, 101-104.
- Montealegre, R. & Forero, L. (2006). *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio* *Acta Colombiana de Psicología*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>
- Monsalve, A. & Núñez, F. (2006). La importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordos. Los programas de detección precoz de la hipoacusia. *Intervención Psicosocial*, 15, 7-28.
- Moore, D. (1997). Psycholinguistics and deafness. *American Annals of the Deaf*, 142, 80-89.
- Moore, D. (2010). Epistemologies, Deafness, Learning, and Teaching. *American Annals of the Deaf*, 154 (5), 447-455.
- Moore, D. F., & Sweet, C. (1990). Relationships of English Grammar and Communicative Fluency to Reading in Deaf Adolescents. *Exceptionality*, 1, 97-106.
- Moore, D. & Miller, M. (2001). Literacy Publications: American Annals of the Deaf 1996 to 2000. *American Annals of the Deaf*, 146, 77-80.
- Moore, D. & Miller, M. (2009). *Deaf People Around the World. Educational, Development and Social Perspectives*. Washington: Gallaudet University Press.

- Morais, J. (1991). Constraint on the Development of Phonological Awareness. En D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological Awareness in Reading: The evolution of current perspectives* (pp. 31-72). Nueva York: Springer-Verlag.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob [Trad. cast. de Defior, S. (1988). *El arte de leer*. Madrid: Visor].
- Morales López, E. (2004). Educación bilingüe en lengua de signos y lengua(s) oral(es) en Barcelona y Madrid. *Papers d'Apansce*, 8. Disponible en: http://www.apansce.org/papers_apansce/papers8.pdf
- Morales López, E. (2008). Sign bilingualism in Spanish Deaf Education. En C., Plaza-Pust & E. Morales-López (Ed.), *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 223-276). Amsterdam: John Benjamins.
- Morales López, E. (2008). Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos/lengua oral). En J. Martí i Castells & J. M. Mestres i Serra, *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques* (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008). Disponible en: <http://goo.gl/6KMXAO>
- Morales López, E. et al. (2002). Las personas sordas en comunidades orales bilingües: el caso de las personas sordas en Barcelona (traducción de Deaf people in bilingual speaking communities: The case of Deaf). En C. Lucas (Ed.) *Turn-taking, fingerspelling, and contact in signed languages* (pp. 107-155). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Moreno Vite, I. & Fernández-Viader, M.P. (2017). Sordera y el cuarto objetivo del desarrollo sostenible (ODS4): Propuesta de un proyecto de RED para la educación bilingüe de los sordos bajo el marco europeo. *Berghahn journals*, 7, 19-39.
- Moroe, N. (2013). *The experiences of hearing young-adults growing up in deaf-parented families in Gauteng*. Disponible en: <http://wiredspace.wits.ac.za/>

bitstream/handle/10539/12962/Nomfundo%20corrected%20final%20submission%2018%20June%202013..pdf?sequence=2

- Morton, J. (1969). The interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, 165-178.
- Mulcahy, R. (2002). Cognitive self-appraisal of depression and self-concept: Measurement alternatives for evaluating affective states. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62 (10-B), 4796.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz Baell, I. (1998). Componente Fonético-Fonológico de la LSE. *Revista Española de Lingüística de las Lenguas de Signos*, 1, Diciembre.
- Muñoz Baell, I. (1999). *¿Cómo se articula la LSE?*. Madrid: CNSE.
- Myklebust, H. (1960). *The psychology of deafness*. New York: Grune & Stratton.
- Nadeau, M. & et al. (1991). Le Français écrit des étudiants sourds: Une Analyse qualitative. *Bulletin de l'ACLA*, 13 (1), 89-103.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115–128.
- Neal, M. (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington DC: Gallaudet University Pre-College Programs.
- Neese Bailes, C., Erting, C. J., Erting, L.C. & Thumann-Prezioso, C. (2009). Language and Literacy Acquisition through parental Mediation in American Sign Language. *Sign Language Studies* 9 (4), 417-456.
- Nover, S. & Andrews, J. (1998). Pedagogía crítica en la educación de los sordos. Metodología bilingüe y desarrollo del personal. Escuela para los Sordos, USDLC, *Reporte del Proyecto de la Escuela Star*, 1, Santa Fe, Nuevo México.

- Núñez, C. (2006). Educación. En A. Carreras & X. Tafunell (Coords.), *Estadísticas históricas de España*. Volumen I. Siglos XIX-XX. Madrid: Fundación BBVA.
- Nuthall, G. (1997). Understanding student thinking and learning in the classroom. En B. Biddle, T. Good & I. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo en España (ODISMET) (2014). La situación de las personas con discapacidad en el mercado laboral. Principales resultados. ODISMET/Fundación ONCE.
- Onrubia, J. (1993). La atención a la diversidad en la ESO. Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 45-50.
- Orri de Castorino, R. (2007). *La lengua de señas y su importancia en la educación del sordo*. Argentina: Editorial Lumen.
- Padden, C. (2001). Deaf. En A. Duranti (Ed.), *Key terms in language and culture* (pp. 52-55). Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Padden, C., & Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Padden, C., & Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18, 30-46.
- Padden, C., & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children. En Ch. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 165-189). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Palmer Silveira, J. (2002). La sección de resultados. En I. Fortanet (Coord.), pp. 121-147.
- Parasnis, I. (1997). Cultural identity and diversity in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 142, 72-79.

- Parasnis, I. (1998). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press,.
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de Enseñanza/Aprendizaje*. Antioquia: Ministerio de la Protección Social- SENA.
- Paul, P. (1996). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literature thought*. Boston: Allyn & Bacon.
- Paul, P. (1998). *Literacy and Deafness: the development of reading, writing and literate thought*. Boston: Allyn and Bacon.
- Paul, P. (2003). Processes and components of reading. En Marschark & Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 97-109). Oxford: Oxford University Press.
- Paul, R. & Elder, L. (1997). *Critical Thinking*. California: Foundation for Critical Thinking.
- Pérez Aguado, N. (2013). Estado del arte de la alfabetización de adultos sordos en Europa. En Fernández-Viader, M. P. (Presidencia), Conferencia llevada a cabo en I Reunión APRELS, Barcelona, España.
- Pérez Aguado, N. (2014). Estado del arte de la alfabetización de adultos sordos en España. En Fernández-Viader, M. P. (Presidencia), Conferencia llevada a cabo en Primer Meeting DEAFLLI, Barcelona, España.
- Pérez Aguado, N. & Fernández-Viader, M.P. (2015). Deaf adults' literacy in Catalonia: Deaf teacher strategies. *EDULEARN15 Proceedings*, 2213-2221.
- Pérez Aguado, N. & Fernández-Viader, M.P. (2016a). Deaf teacher strategies in the classroom. *EDULEARN16 Proceedings*, 1691-1701.
- Pérez Aguado, N. & Fernández-Viader, M.P. (2016b). Teaching how to write in Catalan: Strategies for deaf students. *ICERI2016 Proceedings*, 5371-5381.

- Pérez Aguado, N. & Fernández-Viader, M.P. (2017a). Una innovadora página web para la instrucción de lengua escrita a Sordos: el proyecto DEAFLLI. *Revista Faro del Silencio* (en prensa).
- Pérez Aguado, N. & Fernández-Viader, M.P. (2017b). Los recursos visuales como elementos ineludibles en la enseñanza a Sordos: propuestas de intervención educativa. *Revista Faro del Silencio* (en prensa).
- Pérez Aguado, N. & Fernández-Viader, M.P. (2017c). The importance of visual strategies with Deaf pupils: cases analysis. *INTED2017 Proceedings*, 9034-9038.
- Pérez Aguado, N. & Fernández-Viader, M.P. (2017d). Bibliographic references. En Fernández-Viader (Ed.), *Deaf Literacy: From classroom teaching to the Deafli Course* (pp. 154-226). Barcelona: Fundació Illescat.
- Pérez Aguado, Fernández-Viader, M.P. & Dolza, E. (2017). State of the art of the literacy of Deaf people in Austria, Catalonia, Italy and the UK. En Fernández-Viader (Ed.), *Deaf Literacy: From classroom teaching to the Deafli Course* (pp. 74-90). Barcelona: Fundació Illescat.
- Pérez Aguado, Fernández-Viader, M.P. & Fernández, A. (2017). Teaching strategies, from classroom teaching to the Deafli course. En Fernández-Viader (Ed.), *Deaf Literacy: From classroom teaching to the Deafli Course* (pp. 141-147). Barcelona: Fundació Illescat.
- Pérez, I. & Domínguez, A.B. (2006). Habilidades lectoras de los alumnos sordos con y sin implante coclear a lo largo de la escolaridad obligatoria. Integración. *Revista de la Asociación de Implantados Cocleares*, 40, 7-11.
- Pérez, J. & Garaigordobil, M. (2007). Deficiencia auditiva: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 148, 160-183.
- Pérez Naranjo, F. (2009). *Modelo explicativo de las relaciones entre lectura y escritura en población escolar de habla hispana*. Tesis doctoral.

- Perfetti, C. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. En L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale: LEA.
- Pernas E. & Ameijeiras, C. (2003). Dossier: Bibliotecas Públicas y comunidad sorda. *Educación y biblioteca*, 138, 49-125.
- Pertusa, E. (2002). *La escritura en el niño sordo y estrategias de la maestra*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Perry, F. (1968). The psycholinguistic abilities of deaf children: An exploratory investigation II. *The Australian Teacher of the Deaf*, 9, 153–160.
- Perry, C., Ziegler, J. C., & Zorzi, M. (2007). Nested incremental modeling in the development of computational theories: The CDP+ model of reading aloud. *Psychological Review*, 114, 273–315.
- Petitto, L. & Holowka, S. (2002). Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from infants acquiring a signed and spoken language. *Sign Language Studies*, 3, 4-33.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Editorial Pearson Educación.
- Pino, F. (2007). La cultura de las personas sordas. Conferencia en el Observatori d'Ètica Aplicada a al Intervenció Social dentro del macro del Seminario El Altres Prenen la Paraula. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.eu>
- Piruetas, E.I. (2002). Escuela Infantil Piruetas: niños sordos y oyentes compartiendo la vida. *Aula de Educación Infantil*, 5, 42-45.
- Pizer, G., Walters, K. & Meier, R.P. (2007). Bringing Up Baby with Baby Signs: Language Ideologies and Socialization in Hearing Families. *Sign Language Studies* 7 (4).
- Plann, S. (2004). *Una minoría silenciosa*. Madrid: Fundación CNSE.

- Plaut, D., McClelland, J., Seidenberg, M. & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103, 56–115.
- Prawat, R. (1999). Social constructivism and the process-content distinction as viewed by Vygotsky and the pragmatists. *Mind, culture and activity*, 7, 255-273.
- Power, D. (1985). Reading and language development for hearing-impaired children. En L. Unsworth (Ed.), *Reading: An Australian perspective*. Melbourne: Thomas Nelson.
- Power, D., Hyde, M., & Leigh, G. (2008). Learning English From Signed English: An Impossible Task? *American Annals of the Deaf*, 153, 37-47.
- Power, D., Power, M. R., & Rehling, B. (2007). German Deaf People Using Text Communication: Short Message Service, TTY, Relay Service, Fax and E-Mail. *American Annals of the Deaf*, 152, 291-301.
- Powers, S. (2002). From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (3), 230-243.
- Puente Ferreras, A., Alvarado, J. & Herrera, V. (2006). Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Reading and Writing Words for Chilean Deaf Signers. *American Annals of the Deaf*, 151, 299-310.
- Quigley, S. & Paul, P. (1984). *Language and Deafness*. California: College-Hill Press.
- Quigley, S. & Power, D. J. (1972). *The development of syntactic structures in the language of deaf children*. Urbana, IL: Institute for Research on Exceptional Children.
- Quigley, D., Power, D. & Steninkamp T, M. (1977). The Language Structure of Deaf Children. *The volta Review*, 2, 73-84.
- Quigley, S., Wilbur, R. & Montanelli, D. (1976). Complement structures in the language of deaf students. *Journal of Speech and Hearing Research*, 17, 699-713.

- Ramos, J. & Cuadrado, I. (2004). Influence of spoken language on the initial acquisition of reading/writing: Critical analysis of verbal deficit theory. *Reading Psychology*, 25 (3), 149- 165.
- Ramspott, A. (1991). *La comprensión y la producción de cuentos en niños y adolescentes sordos*, Tesis Doctoral. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Reagan, T. (2005). A Case of Study in Cultural and Linguistic Difference: the Deaf World. En T. A. Osborn (Ed.), *Language and Cultural Diversity in the United States Schools: Democratic Principles in Action* (pp. 53-64). Londres: Praeger.
- Redding, R. (1997). Changing times, changing society: Implications for professionals in Deaf Education. *American Annals of the Deaf*, 142, 83-85.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Río, A. (2005). *Escritura y alfabetización. Su impacto en la antigüedad*. Tesis doctoral. Madrid.
- Robbins N, & Hatcher C. (1981). The effects of syntax on the reading comprehension of hearing-impaired children. *Volta Review*, 83, 105-15.
- Rodríguez, A. (2007). *Defendiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados*. *Investigación bibliotecológica*, 21, 42.
- Rodríguez, L. (2005). Estudi sobre la identitat cultural a la comunitat sorda, *Revista d'etnologia de Catalunya*, 27, 154-157.
- Rodríguez González, M. (2003). *Lenguaje de signos*. Edición digital basada en la edición de Barcelona, Confederación Nacional de Sordos de España; Fundación ONCE, 1992. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/lenguaje-de-signos--0/>
- Rodríguez Fleitas, X. (2005). El modelo cubano de educación bilingüe para personas sordas. Antecedentes y actualidad en el contexto nacional e

- internacional. (CD-ROM) *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para sordos*. Ciudad de la Habana.
- Rodríguez Ortiz, I. & Mora Roche, J. (2008). The Efficiency of Information Transmission of Sign and Spoken Language. *American Annals of the Deaf*, 152, 480- 494.
- Rudner M., Andin J., Ronnberg J., Heimann M., Hermansson A., Nelson K. & Tjus T. (2015). Training Literacy Skills through Sign Language. *Deafness & Education International*, 17 (1), 8-18.
- Ruiz, E. (2009). *El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos*. Sevilla: Centro concertado San Miguel de Nervión.
- Ryan, G. & Bernard, H. (2003). Data management and analysis methods. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2a ed.). (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rydberg E., Gellerstedt, L. & Danermark, B. (2009). Toward an equal level of educational attainment between deaf and hearing people in Sweden? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 312-323.
- Sacks, O. (1989). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya.
- Salamanca, M. (2009). *La inteligencia y los sordos. Derribemos mitos*. Disponible en: www.cutura-sorda.eu
- Salomon, G. (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos. Un enfoque interactivo dinámico. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 153-184). Buenos Aires: Amorrortu.
- Salvador Mata, S. (2005). Procesos cognoscitivos en la expresión escrita: modelos teóricos e investigación empírica. En S. Salvador Mata (Ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades especiales: Procesos Cognoscitivos*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

- Sánchez, J. (2015). *Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb l'infant sord*. Tesis doctoral.
- Sánchez, M. & Tembleque, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y aprendizaje*, 33, 3-26.
- Sánchez-Redondo, C. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Santana, A, & Bergamo, A. *Cultura e identidade surdas: Encruzilhada de lutas sociais e teóricas*. Disponible en: www.cutura-sorda.eu
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.
- Sawyer D. (1992). Language abilities, reading acquisition and developmental dyslexia: A discussion of hypothetical and observed relationship. *Journal of Learning Disabilities* 25, 82-95.
- Scharper, M. & Reitsma, P. (1990). Development of orthographic vocabulary: strategies of deaf children memorizing orthographic information. *International Congress on Education of the deaf*. USA.
- Schimmel, C., Edwards, S, & Prickett, H. (1999) Reading?...Pah! (I got it.) *American Annals of the Deaf*, 144 (4), 298-308.
- Schirmer, B. (2001). *Psychological, Social and educational dimensions of Deafness*. Boston: Allun & Bacon.
- Schirmer, B. R., & Williams, C. (2003). Approach to Teaching Reading. En M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 110 122). Nueva York: Oxford University Press.
- Schirmer, B. & Mc.Gough, S. (2005). Teaching reading to deaf students: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research*, 75, 83-117.

- Schlesinger, H. (2000). A developmental model applied to problems of deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 349-361.
- Schlesinger, H. & Meadow (1972). *Sound and sign: childhood deafness and mental health*. Berkeley: University of California Press.
- Seidenberg, M. & McClelland, J. (1989). A distributed developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (2016). Integración laboral de las personas con discapacidad. Madrid: Edición realizada por el Servicio Público de Empleo Estatal.
- Seymour, P. (1990). Developmental dyslexia. En M. Eysenck (Ed.), *Cognitive Psychology: An international review*. Chinchester, England: Wiley.
- Seymour, P. (1997). Foundations of orthographic development. En C. Perfetti, F. Tonnessen & I. Austad (Eds.), *Learning to Spell* (pp. 319–337). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Seymour, P. (1999). Cognitive architecture of early reading. En I. Lundberg, F. Tonnessen, & I. Austad (Eds.), *Dyslexia: advances in theory and practice* (pp. 59-74). Dordrecht: Kluwer Academics Publishers.
- Shankweiler, D. & Fowler, A. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing*, 17 (5), 483-515.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.
- Siegel, L. (2002). The Argument for a Constitutional Right to Communication and Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 258-266.

- Silverman-Dresner, T. & Guilfoyle, G. (1972). *Vocabulay norms for deaf children: The lexington school for the deaf education series*, Book VII. Washington, DC: The Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Silvestre, N. (1998). Desarrollo cognitivo en el alumnado sordo. En N. Silvestre (Coord.), *Sordera. Comunicación y aprendizaje* (pp. 43-57). Barcelona: Masson.
- Simmons, A. (1962). A comparison of the type-token ratio of spoken and written language of deaf children. *Volta Review*, 417-421.
- Simms, L. & Thumann, H. (2007). In search of a new, linguistically and culturally sensitive paradigm in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 152, 302-311.
- Singleton, J., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary Use by Low, Moderate, and High ASL-Proficient Writers Compared to Hearing ELS and Monolingual Speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 86-103.
- Singleton, J. & Tittle, M. (2000). Deaf parents and their hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 221–236.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: Un reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. EDIUNC. Universidad Nacional de Cuyo.
- Skliar, C., Massone, M. & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y aprendizaje*, 69-170, 85-100.
- Solé I. & Teberosky, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización de la perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 461-485). Madrid: Alianza.
- Stang Alva, M. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

- Sterne, A. & Goswami, U. (2000). Phonological Awareness of Syllables, Rimes and Phonemes in Deaf Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 609-625.
- Stockseth R. (2002). Comprensión de la sintaxis española por lectores sordos chilenos. *Revista signos*, 35 (51-52), 271-90.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf, Occasional Paper*, 8. Buffalo: University of Buffalo.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Streng, A. (1964). *Reading for deaf children*. Philadelphia: Philadelphia School for the deaf.
- Strong, M., & Prinz, P. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 37-46.
- Strong, M., & Prinz, P.(2000). Is American Sign Language Skill Related to English Literacy?. En C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 131-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition* 30, 139-181.
- Stubbs, M. (1980). *Language and literacy: The sociolinguistics of reading and writing*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Svartholm, K. (1993). Bilingual Education for the deaf in Sweden. *Sign Language Studies*, 81, 291-331.
- Svartholm, K. (1999). Bilingüismo dos surdos. En Skliar (Org.) *Atualidade de Educação Bilingüe para Surdos*, vol. 2. Porto Alegre: Editora Mediação.

- Taba, H. (1964). *Thinking in Elementary School Children*, citado en D.H. Hennings (1978). *El dominio de la comunicación educativa* (pp. 147-158). Madrid: Anaya.
- Taeschner, T., Devescovi, A., & Volterra, V. (1988). Affixes and function words in the written language of deaf children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 385-401.
- Tambs, K. (2004). Moderate effects of hearing loss on mental health and subjective well-being: Results from the Nord-Trøndelag hearing loss study. *Psychosomatic Medicine*, 66 (5), 776-782.
- Taylor, L. (1969). *A language analysis of the writing of deaf children*. Tesis doctoral. Florida State University Tallahassee.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Ferreiro & Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación en el aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*, 288, 161-183
- Tena Artigas, J. (1981). El analfabetismo en España, hoy. *Revista de Educación*, 268, 291-297.
- Torreblanca, H. & Albert, F. (1999). Integración socio-laboral de personas con deficiencia auditiva. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. 7, 77-91.
- Torres Monreal, S. & Santana Hernández, R. (2005). Reading levels of Spanish Deaf Students. *American Annals of the Deaf*, 150, 379-387.
- Torres Rangel, M. (2009). El proceso de escritura en estudiantes adolescentes sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 113-131.
- Tough, J. (1979). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela*. Madrid: Visor.

- Traxler, C. (2000). Measuring up to performance standards in reading and mathematics: Achievement of selected deaf and hard-of-hearing students in the national norming of the 9th Edition Stanford Achievement Test. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* , 5, 337-348.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 159-189). Nueva York: Springer-Verlag.
- Treiman, R. & Weatherston, S. (1992). Effects of linguistic structure on children's ability to isolate initial consonants. *Journal of Educational Psychology*, 84, 174-181.
- Treisman, A. (1960). Contextual Cues in Selective Listening. *Experimental Psychology*, 12, 242-481.
- Trezek, B. & Wang, Y. (2006). Implications of Utilizing a Phonics-based Reading Curriculum with Children Who are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 202-213.
- Triadó, C. & Fernández-Viader, M.P. (1992a). A propósito de una investigación sobre el desarrollo de la comunicación de los niños sordos. *FIAPAS*, 25, 1-10.
- Trybus, R. & Karchmer, M. (1977). School achievement scores of hearing impaired children: National data on achievement status and growth patterns. *American Annals of the Deaf*, 122, 62-69.
- Tur-Kaspa, H. & Dromi, E. (1998). Spoken and written language assessment of orally trained children with hearing loss: Syntactic structure and deviations. *Volta Review*, 100 (3), 186-202.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad: exploraciones en la teoría social*. México: FCE.
- UNESCO (1985). *Informe final*. Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Documento policopiado.

UNESCO (2017). *Alfabetización. Educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. unesco.org. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/>.

Valmaseda, M. (2004). El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela. En A.B. Domínguez & P. Alonso. *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.

Valmaseda, M. & Gómez, L. (1999). La intervención educativa con los alumnos sordos. En J. García (Coord.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.

Van Beijsterveldt, L. & Van Hell, J. (2008). Evaluative expression in deaf children's written narratives. *International Journal of Language and Communication Disorders, First Article*, 1-18.

Vargas Llosa, M. (1990). *La verdad de las mentiras*. Barcelona: Seix Barral.

Venezky, R. (1990). Definitions of Literacy. En R. Venezky; D. Wagner & B. Ciliberti *Toward Defining Literacy* (pp. 2-16). Newark, DE: International Reading Association.

Vidal, F. (2006). *La exclusión social y el estado de bienestar en España (V informe Euhem de políticas sociales)*. España: Icaria.

Volterra, V. et al. (1979). First words in language and action: A qualitative look. En Bates, Elizabeth, *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy* (pp. , 141-222). New York: Academic Press.

Volterra, V., Laudanna, D., Corazza, S., Radulzky, E. & Natale, E. (1984). Italian sign language: the order of elements in declarative sentence. En Loncke, Boyes Braem & Lebrum (Eds.), *Recent research in european sign language*. Lisse: Swets und Zeitlinger.

VV.AA (2007). *Sordo ¡y qué!* Madrid: Fundación Alares.

- Vygotski, L. (1931/1995a). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas. En L. Vygotski, *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Obras Escogidas III* (pp. 11-46). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1956). *Izbrannie psikhologicheskie issledovaniya. [Selected psychological investigations]*. Moscow: Izdate1'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wagner, D. (1990). Alfabetización e investigación: pasado, presente y futuro. En H. Bhola,(Coord.), *Cuestiones sobre alfabetización*. Barcelona: UNESCO/OIE de Cataluña.
- Walker, L. & Rickards, F. (1993). Reading comprehension levels of profoundly prelingually deaf students in Victoria. *Australian Teacher of the Deaf*, 33, 32-47.
- Wang, Y., Trezek, B., Luckner, J. & Paul, P. (2008). The Role of Phonology and Phonologically Related Skills in Reading Instruction for Students who are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, 153, 396-407.
- Watson, L. (1999). Literacy and deafness: the challenge continues. *Deafness and Education International*, 1 (2), 96-107.
- Waters, G. & Doehring, D. (1990). The nature and role of phonological information in reading acquisition: insights from congenitally deaf children who communicate orally. En T. Carr & B. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches* (pp. 323-373). San Diego: Academic Press.
- Wauters, L., Knoors, H., Vervloed, M. & Aarnoutse, C. (2001). Sign Facilitation in Word Recognition. *The Journal of Special Education*, 35, 31-40.
- Weisel, A. & Kamara, A. (2005). Attachment and Individuation of Deaf/Hard-of-Hearing and Hearing Young Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (1), 51-62.

- Wells, G. (1988) La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en casa y en la escuela. En J. Cook-Gumperz (Coord.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 85-108). Barcelona: Paidós.
- West, CH., Farmer, J. & Wolff. (1991). *Instructional desing. Implicatios from cognitive science*. Needdham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Wilcox, S. (1994). Streggling for a voice: An interactionist view of language and literacy in Deaf education. En *Sociocultural approaches to language and literacy*. Cambridge: University Press.
- Wolbers, K. (2008a). Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI). Apprenticing Deaf Students in the Construction of English Text. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 156, 299-326.
- Wolbers, K. (2008b). Using Balanced and Interactive Writing Instruction to Improve the Higher Order and Lower Order Writing Skills of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 257-277.
- Wolbers, K., Dostal, H. & Bowers, L. (2012). I Was Born Full Deaf. Written Language Outcomes After 1 Year of Strategic and Interactive Writing Instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, 19-38.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B.
- Woll, B., & Ladd, P. (2003). Deaf Communities. En M. Marschark, & P. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 151-163). Nueva York: Oxford University Press.
- Wollman, D. (1964). The attainments in English and arithmetic of secondary school pupils whit impaired hearing. *British Journal of Educational Psychology*, 34 (3), 268-274.
- Yarza, M. (2015). Comunidad sorda y lengua escrita: un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita (tesis doctoral). Universidad Nacional de Quilmes.

Yoshinaga-Itano, C., Snyder, L. & Mayberry, R. (1996). How deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences. *The Volta Review*, 98, 9-38.

Zambrano, W. (2009). La lengua: espejo de la identidad. *Investigación*, 63-65.

Zazove, P., Meador, H., Derry, H. & Gorenflo, D. (2004). Deaf persons and Computer Use. *American Annals of the Deaf*, 148, 376-384.

ANEXOS

I. Ley 17/2010

II. Código deontológico

III. Entrevistas a asesores Sordos

a) Entrevista ES

b) Entrevista CS

c) Entrevista CG

d) Entrevista JM

e) Entrevista JT

f) Entrevista DC

g) Entrevista HC

IV. Entrevista a la maestra Sorda

V. Convenio de colaboración entre la Universidad de Barcelona y

la Llar de Sords de Badalona

VI. Documento de autorización de grabación

a) Documento de autorización de la maestra Sorda

b) Documento de autorización de los alumnos Sordos

VII. Otros documentos

a) Encuesta inicial

b) Documento de conocimientos previos

VIII. Traducción y transcripción de las sesiones

IX. Frecuencia de codificación *QDA Miner Lite4*

I. Ley 17/2010

Llei 17/2010, del 3 de juny, de la llengua de signes catalana

Aprovada pel Ple del Parlament
(tramitació núm. 200-00065/08)
en la sessió núm. 80, del 26 de maig de 2010
(*Diari de Sessions del Parlament de Catalunya*,
sèrie P, núm. 122/VIII).

Publicada en el *Butlletí Oficial del Parlament
de Catalunya*, núm. 729/VIII, del 2 de juny
de 2010.

Promulgada el 3 de juny de 2010
(*Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*,
núm. 5647, del 10 de juny de 2010).

Barcelona, 2010



**Llei 17/2010, del 3 de juny,
de la llengua de signes catalana**

Preàmbul

La llengua de signes catalana és la llengua de les persones sordes i sordcegues signants de Catalunya. Es tracta d'una llengua natural de modalitat gestual i visual emprada per part del col·lectiu de persones sordes i sordcegues com a sistema lingüístic primari. Com en el cas de les altres llengües de signes d'arreu del món, el seu reconeixement com a llengua plena no es va produir fins a la segona meitat del segle XX, principalment a causa de la discriminació social de les persones que la feien servir i del desconeixement de les seves característiques entre els lingüistes.

Com a conseqüència del corrent d'emancipació protagonitzat pels moviments associatius de persones sordes i dels resultats de la recerca lingüística, que demostrava el caràcter de llengües de ple dret de les llengües de signes, els drets dels usuaris de les llengües de signes van començar a ésser reconeguts d'una manera progressiva.

Des del mes de juny del 2005, la llengua de signes catalana disposa d'una gramàtica bàsica compendiada, que, juntament amb alguns materials lexicogràfics i treballs de recerca lingüística existents,

marca l'inici de la descripció del corpus de la llengua de signes catalana i ha de servir de base per a normativitzar-la.

L'administració educativa catalana ja té una llarga tradició en l'oferta de lliure elecció entre la modalitat educativa oral o la bilingüe per a infants sords. Cal recordar, en aquest sentit, que a Catalunya l'ensenyament per a infants sords té experiències pioneres, com l'Escola Municipal de Sordmuts de Barcelona (1800-1802).

Cal remarcar que a Catalunya les persones que usen la llengua de signes com a mitjà de comunicació ho fan amb la llengua de signes catalana, és a dir, que en la llengua de signes no es produeix un règim de bilingüisme equiparable al de les llengües orals parlades al mateix territori.

D'altra banda, també cal tenir en compte que no totes les persones sordes utilitzen la llengua de signes per a comunicar-se, sinó que majoritàriament entren suports a la comunicació oral. Així, parlem de *persones sordes signants*, o *comunitat sorda signant*, per a referir-nos a les persones o al col·lectiu de persones sordes que es comuniquen preferentment en llengua de signes, i parlem d'*oralistes* quan ens referim a les persones sordes que es comuniquen usant suports a la comunicació oral i llegint els llavis.

L'article 50.6 de l'Estatut d'autonomia estableix com a principi rector de les polítiques públiques la garantia de l'ús de la llengua de signes catalana. Amb aquest precepte, l'Estatut esdevé, juntament amb l'Estatut d'autonomia de la Comunitat Valenciana, el primer text legal de l'Estat que regula la protecció d'una

llengua de signes, en aquest cas, la catalana. I ho fa, a més, amb rang estatutari, la qual cosa la situa, juntament amb Finlàndia i Portugal, al capdavant en la protecció legal de la llengua de signes.

Igualment, els articles 81 i 176 de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, fan referència a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives específiques.

Amb anterioritat, el Parlament de Catalunya ja havia mostrat la seva voluntat de protegir i difondre la llengua de signes catalana. El 17 de febrer de 1993, es va constituir la Comissió d'Estudi de les Dificultats de la Utilització del Llenguatge de Signes, que va rebre en compareixença totes les entitats, els especialistes i els experts en la matèria i va cloure els seus treballs, en la sessió del 25 de novembre de 1993, amb un seguit de recomanacions finals referents a aquesta llengua. El 30 de juny de 1994, fruit de les recomanacions d'aquesta comissió d'estudi i a partir d'una iniciativa conjunta de tots els grups parlamentaris, el Ple del Parlament va aprovar per unanimitat la Resolució 163/IV, sobre la promoció i la difusió del coneixement del llenguatge de signes català.

El Consell d'Europa es refereix a la llengua de signes en el marc general de la Recomanació 1492, del 2001, relativa als drets de les minories nacionals. En l'article 12.XIII, l'Assemblea Parlamentària del Consell d'Europa demana que s'atorgui a les diferents llengües de signes emprades a Europa una protecció similar a la que proporciona la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries, si pot ser amb l'adopció d'una recomanació als estats membres.

També cal recordar que la Declaració universal de drets lingüístics estableix que totes les llengües han de poder gaudir de les condicions necessàries per a llur desenvolupament en totes les funcions.

El 17 de març de 2003, es va produir un altre pas endavant en el reconeixement de les llengües de signes com a llengües completes. La Recomanació 1598 de l'Assemblea Parlamentària del Consell d'Europa, sobre la protecció de les llengües de signes als estats membres, reconeix el valor de les llengües de signes com a expressió de la riquesa cultural europea, i afirma que són un element del patrimoni tant lingüístic com cultural d'Europa. Igualment, les reconeix explícitament com a mitjà de comunicació natural i complet, de manera que es deixa de parlar de *llenguatge* per parlar de *llengua* de signes. Finalment, recomana al Comitè de Ministres que encoratgi els estats membres a reconèixer formalment les llengües de signes de llurs territoris; formar intèrprets; oferir a les persones sordes la lliure elecció entre la modalitat educativa oral o la bilingüe amb llengua de signes; procurar l'ensenyament en llengua de signes a les persones sordes adultes; incloure formació amb relació a la llengua de signes en l'educació general secundària; difondre la llengua de signes des dels programes de televisió; promoure obres didàctiques, i, en general, sensibilitzar la població amb relació a les llengües de signes.

Per la seva banda, l'Organització de les Nacions Unides, en la Resolució 48/96, del 20 de desembre de 1993, es refereix a la conveniència d'emprar la llengua de signes en els àmbits educatiu, familiar i co-

munitari dels infants sords i a la necessitat de prestar serveis d'interpretació de llengües de signes.

De la mateixa manera, la Declaració del Parlament Europeu 1/2004 sobre els drets de les persones sordcegues indica que haurien de tenir els mateixos drets que la resta dels ciutadans de la Unió Europea. Aquests drets s'han de garantir mitjançant una legislació adequada a cada estat membre, que ha d'incloure, entre d'altres, el dret a rebre una ajuda personalitzada.

En l'àmbit estatal, la Llei 51/2003, del 3 de desembre, d'igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat, estipulava expressament la regulació de la llengua de signes i dels mitjans de suport a la comunicació oral. Aquest punt de partida va culminar l'any 2007 amb l'aprovació de la Llei 27/2007, del 23 d'octubre, per la qual es reconeixen les llengües de signes espanyoles i es regulen els mitjans de suport a la comunicació oral de les persones sordes, amb discapacitat auditiva i sordcegues. Es tracta d'un text multidisciplinari que regula no solament l'ús de les llengües de signes, sinó també dels mitjans de suport a la comunicació de les persones sordes i sordcegues, ja siguin signants o oralistes, que els han de permetre de superar les barreres en la comunicació i garantir-los l'accés a la informació, la comunicació i els serveis públics essencials en condicions d'igualtat. Aquesta llei també reconeix el principi general de llibertat d'elecció per a optar per la llengua oral o la llengua de signes. Així mateix, conté, d'una banda, preceptes lingüístics amb relació a la llengua de

signes espanyola (aprenentatge, educació, creació del Centre de Normalització Lingüística de la Llengua de Signes Espanyola). De l'altra i amb relació a la llengua de signes catalana, simplement en reconeix legalment l'existència però no la regula, ja que determina explícitament, en l'article 1, la competència de la Generalitat de Catalunya per a fer-ne la regulació legislativa i reglamentària. Finalment, però no menys important, conté normativa bàsica amb relació a la participació, la igualtat d'oportunitats i l'accessibilitat de les persones sordes o sordcegues signants o oralistes, per a la qual cosa regula, d'una banda, l'ús de la llengua de signes espanyola i remet a la regulació de la llengua de signes catalana i, de l'altra, regula també els mitjans de suport a la comunicació oral de les persones sordes i sordcegues.

A Catalunya, l'11 d'abril de 2007 el Parlament va aprovar per unanimitat la Resolució 32/VIII, que dóna suport explícit al Govern en la seva iniciativa, feta pública a través del vicepresident del Govern el dia 8 de març de 2007, d'elaborar un projecte de Llei de reconeixement i foment de la llengua de signes catalana. D'acord amb aquesta resolució, es van iniciar els treballs d'elaboració del text que ha de regular l'àmbit lingüístic pròpiament dit i es van deixar per a la legislació general en matèria d'accessibilitat els aspectes relacionats amb l'ús d'aquesta llengua i de qualsevol mitjà de suport a la comunicació per a garantir l'accés a la comunicació de les persones sordes i sordcegues.

Amb la finalitat de garantir la participació i l'audiència de les persones directament interessades en la Llei, és a dir, de les persones que usen la llengua de

signes catalana com a mitjà de comunicació, dels professionals que en fan la interpretació i també dels científics que han de vetllar per la seva normativització, el Departament de la Vicepresidència va constituir un grup de treball dirigit per la Secretaria de Política Lingüística i integrat per les entitats representatives de la comunitat sorda signant en els àmbits esmentats: usuaris de la llengua de signes catalana, pares i mares de nens sords signants, intèrprets de la llengua de signes catalana, i també l'Institut d'Estudis Catalans.

Aquest grup de treball es va reunir al llarg del 2007 i el 2008 per a fer propostes de regulació, debatre-les conjuntament i arribar d'una manera consensuada al text que el Govern va sotmetre a informació pública el novembre del 2008. Cal remarcar que, per primera vegada, en aquest tràmit d'informació pública el text fou exposat també en llengua de signes al portal de llengua de la Generalitat, i es va coordinar l'acció amb la comunitat sorda signant perquè, des dels seus webs, en fessin també la màxima difusió, amb la finalitat de garantir la participació total de les persones directament afectades i de possibilitar l'accés de tots els ciutadans al procés legislatiu.

La Llei, que és fruit, doncs, d'aquests treballs, de l'impuls del Govern i de la voluntat unànime expressada pel Parlament de Catalunya amb la dita Resolució 32/VIII, es dicta en exercici de les competències pròpies de la Generalitat per a regular la llengua de signes catalana derivades dels articles 127 i 131 de l'Estatut d'autonomia; dóna compliment al precepte de l'article 50.6 de l'Estatut, i desplega parcialment la

normativa bàsica estatal en l'àmbit de les llengües de signes, la Llei de l'Estat 27/2007.

Correspon a la legislació catalana sobre accessibilitat fer el desplegament del precepte que el mateix article 50.6 de l'Estatut d'autonomia estableix amb relació al garantiment de les condicions que han de permetre d'assolir la igualtat de les persones amb sordesa que optin per aquesta llengua, i també el desplegament de la Llei de l'Estat 27/2007 pel que fa als aspectes relacionats amb l'accessibilitat de les persones sordes i sordcegues signants i amb els mitjans de suport a la comunicació oral.

Concretament, doncs, és matèria d'aquesta llei l'aprenentatge de la llengua de signes catalana; la docència en llengua de signes catalana; l'acreditació professional per a fer-ne la interpretació; la designació de la seva institució acadèmica, i la previsió dels canals de participació social en les polítiques lingüístiques relacionades amb aquesta llengua. D'acord amb el contingut i l'abast de la Llei, correspon al departament competent en matèria de política lingüística impulsar la regulació de la llengua de signes catalana com a patrimoni lingüístic català i vetllar per normativitzar-la, protegir-la i difondre-la, sens perjudici de l'impuls del departament competent en matèria d'acció social pel que fa a la connexió entre aquesta regulació i la relativa a l'accessibilitat.

La Llei consta d'onze articles, estructurats en tres capítols. El capítol primer conté disposicions de caràcter general relatives a l'objecte i les finalitats de la Llei, i també les definicions legals. El capítol segon estableix la garantia del dret d'ús de la llengua

de signes catalana en l'àmbit de les administracions públiques catalanes, i regula l'aprenentatge, la docència, la recerca i la interpretació d'aquesta llengua. El capítol tercer, relatiu als òrgans de difusió, de normativització i de participació social, estableix les funcions de l'Administració de la Generalitat, l'atribució orgànica de les polítiques lingüístiques de planificació i foment, l'autoritat normativa de la llengua de signes catalana i la creació d'un òrgan estable de participació social en les polítiques lingüístiques relacionades amb aquesta llengua.

Quant a la part final de la Llei, la disposició addicional primera disposa que és la normativa sobre accessibilitat en la comunicació la que ha de regular l'ús de la llengua de signes catalana i els mitjans de suport a la comunicació oral en l'accés als serveis públics, en el marc del garantiment de les condicions d'igualtat de les persones sordes i sordcegues. La disposició addicional segona faculta el departament competent en matèria d'educació perquè dicti les disposicions reglamentàries sobre les condicions d'accés a la modalitat educativa bilingüe. La disposició final primera faculta el Govern per al desplegament i l'execució de la Llei i la disposició final segona n'estableix la data d'entrada en vigor.

Capítol I. Disposicions generals

Article 1. Objecte de la Llei

L'objecte d'aquesta llei és regular la llengua de signes catalana com a sistema lingüístic propi de les persones sordes i sordcegues signants de Catalunya.

Article 2. Finalitats de la Llei

Les finalitats d'aquesta llei són:

- a) Reconèixer la llengua de signes catalana com a sistema lingüístic i regular-ne l'ensenyament i la protecció des dels poders públics, d'acord amb l'article 50.6 de l'Estatut d'autonomia.
- b) Regular l'aprenentatge, la docència i la interpretació de la llengua de signes catalana i establir els òrgans de recerca i sistematització, d'assessorament i de participació social en les polítiques públiques en aquest àmbit.
- c) Garantir el principi d'igualtat de tracte i d'oportunitats entre dones i homes com a principi informador que cal integrar i observar en la interpretació i en l'aplicació de la normativa reguladora de la llengua de signes catalana.
- d) Difondre l'existència i el coneixement de la llengua de signes catalana dins l'àmbit lingüístic català.

Article 3. Definicions

Als efectes del que estableix aquesta llei, s'entén per:

- a) *Llengua de signes catalana*: la llengua o sistema lingüístic natural de modalitat gestual i visual pròpia de les persones sordes signants de Catalunya, que també usen, amb diferents adaptacions segons llur situació sensorial, les persones sordcegues.
- b) *Llengües orals i escrites*: les llengües o sistemes lingüístics de modalitat oral i auditiva que tenen transcripció escrita.
- c) *Signant*: la persona que utilitza la llengua de signes catalana com a mitjà de comunicació amb l'entorn.

- d) *Intèrpret i guia intèrpret de la llengua de signes*: els professionals que interpreten i tradueixen la informació formulada en llengua de signes catalana a les llengües orals i escrites, i viceversa. En el cas de les persones sordcegues, també fa referència als diferents sistemes i mitjans de suport a la comunicació que utilitzen, els quals els subministren informació de l'entorn que contextualitza la comunicació i actua com a guia en situacions de mobilitat.
- e) *Modalitat educativa bilingüe*: el projecte educatiu en què coexisteixen la llengua de signes catalana, com a matèria d'estudi i llengua vehicular en la comunicació i l'accés al currículum escolar, i les llengües orals i escrites oficials, que també són objecte d'aprenentatge.

Capítol II. El dret d'ús, l'aprenentatge, la docència, la recerca i la interpretació de la llengua de signes

Article 4. L'ús de la llengua de signes en els serveis de caràcter públic

Les persones sordes i sordcegues signants tenen garantit el dret a usar la llengua de signes catalana en l'àmbit de les administracions públiques catalanes, d'acord amb la normativa a què fa referència la disposició addicional primera.

Article 5. L'aprenentatge de la llengua de signes catalana

1. Els serveis públics educatius garanteixen la informació a les mares, els pares o els tutors d'infants sords

i sordcecs sobre les modalitats educatives disponibles per a llur escolarització, perquè puguin escollir lliurement entre la modalitat educativa oral, en què la llengua oral és la llengua vehicular, o la modalitat educativa bilingüe, en què la llengua de signes catalana és la llengua vehicular, juntament amb l'aprenentatge de les llengües oficials a Catalunya.

2. En l'àmbit escolar, es garanteix l'aprenentatge de la llengua de signes catalana en la modalitat educativa bilingüe, en què és llengua vehicular d'ensenyament juntament amb el català, com a llengua pròpia i vehicular del sistema educatiu, i les altres llengües orals i escrites oficials a Catalunya.
3. El departament competent en matèria d'educació, per mitjà dels plans d'estudis generals, ha de difondre l'existència de la llengua de signes catalana i fomentar el respecte pels valors de la diversitat lingüística.
4. En l'ensenyament superior no universitari, s'ha de disposar d'una titulació professional de llengua de signes catalana.
5. L'Administració educativa facilita l'aprenentatge de la llengua de signes catalana a les persones sordes i sordcegues adultes i, en general, a qui la vulgui aprendre.

Article 6. La docència i la recerca en la llengua de signes catalana

1. El departament competent en matèria d'educació, d'una manera coordinada amb els diferents departaments competents, ha d'establir per reglament les matèries docents i la certificació corresponent

- per a garantir que el personal docent que ha de desenvolupar la seva tasca amb persones sordes i sordcegues usuàries de la llengua de signes catalana tingui la formació i l'acreditació corresponents.
2. El departament competent en matèria d'educació ha d'establir els plans de formació específics per al personal docent que hagi d'atendre alumnes en llengua de signes catalana i la certificació d'aquesta formació.
 3. El Govern ha de prioritzar els acords de recerca sobre la llengua de signes catalana amb l'Institut d'Estudis Catalans i les universitats, sens perjudici que s'hi pugui arribar amb altres institucions o entitats que també realitzin activitats de recerca en aquest àmbit.

Article 7. La interpretació de la llengua de signes catalana

1. Els departaments competents en les matèries d'educació i treball han d'establir la qualificació professional d'intèrpret de llengua de signes catalana.
2. L'Administració de la Generalitat ha d'impulsar l'oferta de formació universitària en interpretació de la llengua de signes catalana.

Capítol III. Òrgans de difusió, de normativització i de participació social

Article 8. Foment i difusió de la llengua de signes catalana

1. L'Administració de la Generalitat ha de difondre l'existència de la llengua de signes catalana.

20 | Llei 17/2010

2. L'Administració de la Generalitat ha de fomentar l'accés del personal de les administracions públiques a l'aprenentatge de la llengua de signes catalana per a garantir el dret a usar-la en els serveis que presta.

Article 9. Direcció, planificació i coordinació interdepartamental de la política lingüística amb relació a la llengua de signes catalana

El Govern, a proposta del departament competent en matèria de política lingüística, ha d'establir per reglament l'òrgan competent per a la direcció, la planificació i la coordinació interdepartamental de la política lingüística amb relació a la difusió i el foment de la llengua de signes catalana, sens perjudici de les competències dels departaments competents en la matèria pel que fa a la regulació de l'ús de la llengua de signes en l'accés de les persones sordes i sordcegues signants als serveis públics, d'acord amb les normatives sectorials i d'accessibilitat vigents.

Article 10. Autoritat normativa

L'Institut d'Estudis Catalans és la institució acadèmica que determina les normes lingüístiques de la llengua de signes catalana i n'impulsa la recerca i la sistematització.

Article 11. Consell Social de la Llengua de Signes Catalana

1. El Govern ha de crear, dependent de l'òrgan a què fa referència l'article 9, el Consell Social de la Llengua de Signes Catalana com a òrgan d'assesso-

rament, consulta i participació social en la política lingüística del Govern amb relació a la llengua de signes.

2. El Govern, a proposta del departament competent en matèria de política lingüística, ha de regular el funcionament, les funcions i la composició del Consell Social de la Llengua de Signes Catalana, que ha de respondre a criteris de paritat de gènere en la designació de les persones que no en siguin membres per raó del càrrec. En qualsevol cas, la composició del Consell ha de garantir una representativitat adequada de les associacions professionals i cíviques d'usuaris i de les de professionals de la llengua de signes catalana.

Disposicions addicionals

Primera. Normativa complementària

La garantia d'ús de la llengua de signes catalana que aquesta llei estableix en l'article 4 es complementa amb la normativa sobre accessibilitat en la comunicació de les persones sordes i sordcegues, que regula les condicions d'ús de la llengua de signes catalana com a mitjà de comunicació i els mitjans de suport a la comunicació oral, i que, en tot cas, els garanteix l'accés als serveis públics en condicions d'igualtat.

Segona. Accés a la modalitat educativa bilingüe

El departament competent en matèria d'educació ha d'establir per reglament les condicions d'accés a la

22 | Llei 17/2010

modalitat educativa bilingüe dels infants sords i sord-cecs les mares, els pares o els tutors dels quals hi hagin optat, d'acord amb el que disposa l'article 5.

Disposicions finals

Primera. Desplegament reglamentari

El Govern ha de dictar les disposicions necessàries i adoptar les mesures pertinents per a desplegar i executar aquesta llei.

Segona. Entrada en vigor

Aquesta llei entra en vigor al cap d'un mes d'haver estat publicada en el *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*.

II. Código deontológico

Código Deontológico

Se considera intérprete de lengua de signos y/o guía-intérprete todo/a aquel/la profesional en posesión de la acreditación correspondiente obtenida a través de la formación reglada o de las asociaciones de intérpretes y guías-intérpretes y/o de las entidades del movimiento asociativo de personas sordas y sordociegas o cualificación profesional.

Es de obligado cumplimiento para todos/as los/as profesionales que ejerzan esta profesión en el estado español.

El Régimen Interno que regula las posibles infracciones al Código Deontológico, se aplicará asimismo a este colectivo de profesionales. (Pendiente de desarrollo)

CÓDIGO DEONTOLÓGICO

El/La ILS/GI actuará siempre de forma profesional y asumirá su responsabilidad como tal. Así, durante el ejercicio de su labor:

1. Mantendrá en todo momento una actitud imparcial y con su actuación y comportamiento, reflejará la neutralidad que corresponde a su tarea, evitando procederes que presupongan custodia, consejo o control. Por la misma razón, no asumirá funciones que no sean las derivadas de la profesión y asegurará la distancia profesional precisa.

Los intérpretes deberán mantener una presencia personal neutra y aceptable para cada situación y que no permita extraer ningún tipo de connotaciones.

2. Respetará absolutamente el carácter confidencial de su actividad. Este principio podrá quebrantarse en caso de ser requerido como testigo o imputado/a de unos hechos en una situación judicial.

3. Interpretará la totalidad de lo expresado de manera que el resultado se ciña fielmente al mensaje original. Realizará su trabajo favoreciendo una comunicación lo más completa posible y se adaptará en cada caso a las habilidades comunicativas de los/as usuarios/as.

4. Será consciente de sus capacidades profesionales y, por lo tanto, declinará aquellos servicios que considere estén fuera de las mismas. En el caso de no poder renunciar a prestar el servicio, informará previamente a los/as usuarios/as y/o a la parte contratante de dicha situación.

5. Considerará la ética establecida y la propia de la profesión, por lo que:

- 1.
- mantendrá una actitud flexible en las situaciones de interpretación y guía interpretación

Código Deontológico

- respetará la dignidad de los/as usuarios/as y asegurará la suya propia
 - evitará su beneficio y/o aprovechamiento personal y no expresará sus méritos personales y/o académicos
 - podrá negarse a prestar un servicio si su escala de valores personales así lo dicta.
 - A) Su formación será continua, permanente y actualizada.

- En el contexto de la realización de un servicio de interpretación, el profesional deberá:
 1.
 - Informar de las condiciones que precisa para su adecuada realización, así como de la profesión en general, si fuera necesario.
 - Regirse por las tarifas establecidas, informando previamente de éstas a la parte contratante y evitará entrar en competencia desleal con otros/as profesionales.
 - Procurar, en la medida de lo posible, un/una sustituto/a en el caso de justificada imposibilidad para realizarlo.
 - Preparar adecuadamente el mismo.
 - Reservar un tiempo razonable para su ejecución.
 - Observar las normas de puntualidad.
 - Y tendrá derecho a conocer la identidad de sus compañeros/as, y la de los/as usuarios/as en el caso de que fuera posible.

- Velará por la honorabilidad y el prestigio de la profesión, manteniendo siempre una actitud crítica, respetuosa, solidaria, y con sus colegas.

El presente código deontológico está regulado de forma práctica por su correspondiente Régimen Interno. (Pendiente de desarrollo).

III. Entrevistas a asesores Sordos

a) Entrevista ES

DATOS PERSONALES

NOMBRE	E
APELLIDOS	S
AÑO DE NACIMIENTO	1964
LUGAR DE NACIMIENTO	Barcelona
SEXO	Mujer
% DE PÉRDIDA AUDITIVA Y TIPO DE PÉRDIDA	DAP preloc.
EDAD DE LA PÉRDIDA AUDITIVA	14 Meses
OTRAS DISCAPACIDADES	No hay
ANTECEDENTES SORDOS	Una prima Sorda profunda
TIPO DE EDUCACIÓN RECIBIDA	Oral
LENGUA FAMILIAR	Lengua oral castellana
PROFESIÓN	Profesora LSC en IES Consell de Cent
POBLACIÓN DE RESIDENCIA	Barcelona
ASOCIACIÓN	Cerecuser

1) Estudios realizados: nombre de las escuelas a las que has asistido y nivel de estudios alcanzado

Desde los 3 a los 7 años asistí a un colegio ordinario junto con mi hermana, con la que me llevo muy poca diferencia de edad. Aun así, todos los conocimientos que adquiriré sobre la lengua oral fueron gracias a mi madre, que aunque no sabía ni leer ni escribir, ya que estábamos en época de guerra y éramos una familia pobre, siempre se esforzó mucho por enseñarme. Gracias a ella nunca me hizo falta ir a un logopeda. También, a medida que fuimos creciendo, mi hermana me enseñó a mejorar tanto en la lectura como en la escritura. Con mi padre la relación siempre ha sido muy diferente, ya que él trabajaba muchas horas.

Más adelante fui al Colegio de la Purísima hasta los 17 años. Allí, aunque la metodología educativa era oral, aprovechaba las horas del patio, o cuando se despistaba el profesor, para signar con mis compañeros sordos. Después hice la FP

para estudiar diseño y confección pero sólo estuve un año ya que no tenía intérprete y no conseguía seguir las clases. Enseguida me puse a trabajar, pero al mismo tiempo intenté realizar diferentes cursos en IEC. Asimismo, el Julio pasado, realicé en FOAPS un curso de mediador de personas ciegas.

2) ¿Crees que es importante saber leer y escribir? ¿Por qué?

Sí, tanto leer como escribir son muy importantes, de hecho, están relacionados. Son imprescindibles para el contacto con la sociedad, para poder leer un periódico o un libro o por ejemplo, si la Generalitat me envía una carta en catalán pueda leerla, sin necesidad de un intérprete, y contestar en catalán o si me la envían en castellano, poder contestar en castellano. Aun así, la lengua oficial es el catalán por lo que debemos ser competentes en dicha lengua. Hoy en día, si recibo una carta de este tipo, es incómodo para mí, ya que me cuesta mucho entenderla y debo contar con la ayuda de un intérprete para su comprensión.

3) ¿Cómo consideras tu nivel de escritura en catalán?

Regular. Conozco palabras sueltas pero para mí, es muy complejo escribir una frase.

4) ¿Cómo consideras tu nivel de lectura en catalán?

Malo. La lectura me resulta muy compleja, porque hay palabras que se parecen mucho y suelo confundirlas. Por ejemplo, un cuento puedo comprenderlo fácilmente pero me cuesta mucho enfrentarme a una lectura de un libro. Para mí es muy complicado.

5) ¿Utilizas usualmente la lengua escrita en diferentes medios para comunicarte?

¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Facebook						
Twitter						
WhatsApp						
Mensajes de texto						
Correo electrónico						
Cartas						

6) ¿Qué sueles leer? ¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Subtítulos						
Prensa escrita						
Prensa digital						
Libros						
Blog	Sólo blogs signados					
Revistas						

Observaciones: Web visual, webs de personas Sordas o específicas de la Comunidad para informarme sobre conferencias, cursos, obras de teatro, etc.

7) ¿Has participado en algún curso o formación sobre lectura y/o escritura para sordos? En caso afirmativo ¿dónde y qué duración? ¿recuerdas el nombre del profesor?

Sí, hace 10 ó 12 años en Cerecutor realicé un curso muy básico sobre lectura y escritura. En total éramos unas seis u ocho personas Sordas y duró muy poco. No recuerdo ni el docente ni los temas que tratamos. Por otro lado, hace muchos años también asistí, junto una amiga Sorda y acompañadas por un intérprete, a un curso de catalán de la Generalitat, pero, por motivos de salud, tuve que dejarlo en el nivel intermedio.

8) ¿Te gustaría participar en un curso específico sobre lengua escrita catalana para sordos? ¿Qué disponibilidad tendrías? ¿Cuántas horas te gustaría que durara cada sesión?

Me encantaría pero depende de mi disponibilidad horaria, ya que actualmente por motivos laborales no podría. Creo que el curso debería realizarse dos días a la semana dos horas por sesión, o bien martes y jueves o lunes y miércoles, ya que los fines de semana hay que descansar y los dedicamos al ocio.

9) En una formación sobre lengua escrita ¿Qué temas te gustaría tratar? ¿Por qué? Por ejemplo vocabulario, preposiciones, pronombres, adjetivos, flexiones verbales, signos de puntuación, sintaxis...

Todo es muy importante. No puedo hacer una puntuación ya que todos estos aspectos van ligados, si no sabes utilizar de forma adecuada las preposiciones, por ejemplo, seguro que la sintaxis de la oración no será correcta.

10) ¿Qué temas te gustaría tratar en los textos escritos? Por ejemplo deportes, revistas del corazón, noticias de periódicos generales, noticias de la Comunidad Sorda, historia de las personas Sordas...

Todos los temas me parecen muy interesantes excepto los relacionados con la prensa rosa, ya que creo que son muy aburridos. También sería muy interesante textos relacionados con los deportes de sordos. Por otro lado a mi me interesaría mucho temas de lingüística para poder comparar la lengua oral con la lengua de signos, por ejemplo, ya que hay veces que hay palabras que no tienen correspondencia en lengua de signos y viceversa, hay signos que no existen en lengua oral. Asimismo, podríamos indagar sobre las metáforas o refranes que usan los oyentes en comparación a las que usamos los sordos, puesto que son muy diferentes en ambas culturas. Estoy segura que nuestros refranes no son comprendidos por los oyentes, del mismo modo que yo no entiendo los suyos. Aun así, cierto es que debido a la influencia lingüística, hoy en día en lengua de signos utilizamos frases propias de la lengua oral. Pero creo que sería muy interesante realizar una comparación.

11) ¿Qué perfil de profesor crees que sería el más adecuado?

Creo que debería ser una persona oyente que conozca tanto la comunidad Sorda como la lengua de signos catalana para que pudiera adaptar los contenidos teniendo en cuenta nuestras necesidades. De esta manera podría establecerse una relación muy fluida y directa entre profesor – alumno. Por otro lado creo que no sería conveniente el apoyo de un intérprete ya que no se trataría de un aprendizaje directo, sino con barreras comunicativas.

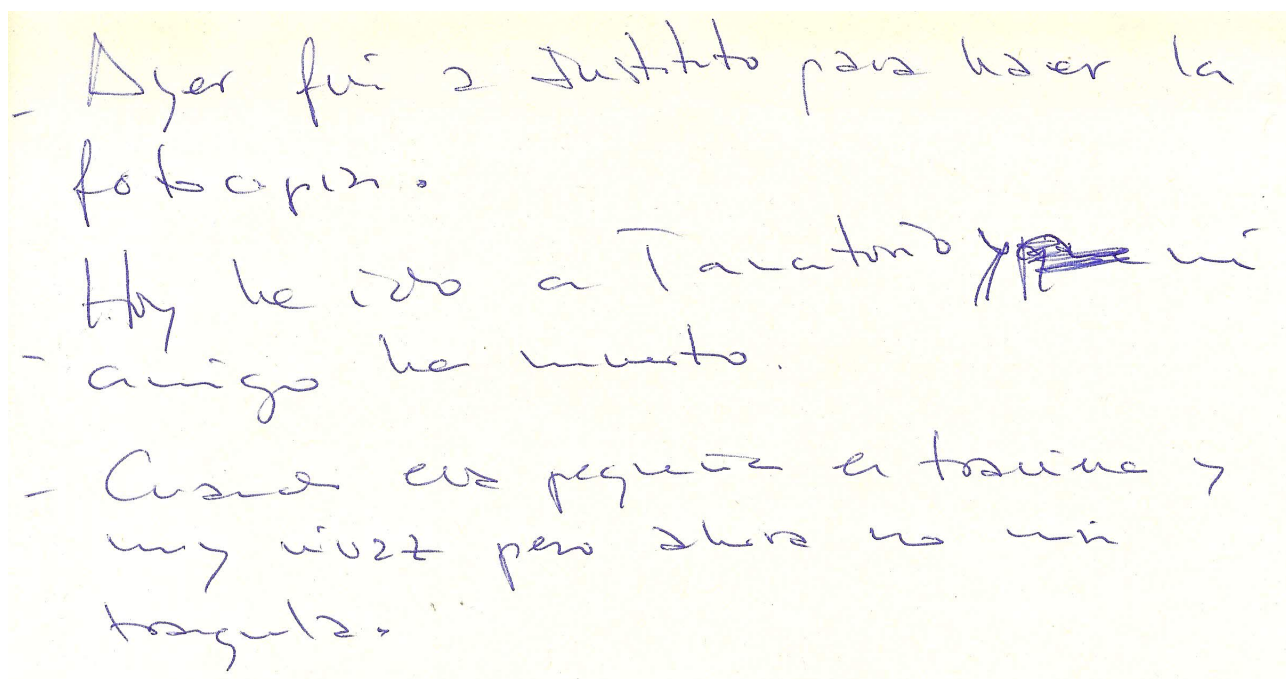
12) Otros comentarios

En primer lugar quiero destacar que los Sordos somos muy diferentes, por lo que cada uno tendrá una opinión distinta respecto al tema tratado.

En mi caso y, debido a mi trabajo, creo que debo tener una formación continua.

Aun así, creo que todos, independientemente de nuestra profesión, deberíamos formarnos de forma continua, ya que aunque hayamos estudiado y tengamos una titulación, no tenemos todos los conocimientos adecuados puesto que a medida que pasa el tiempo todo puede cambiar o evolucionar, ya sea un abogado o un lingüista. Yo siempre he intentado apuntarme a todos aquellos cursos relacionados con mi profesión.

13) Espacio de libre expresión



b) Entrevista CS

DATOS PERSONALES

NOMBRE	C
APELLIDOS	S
AÑO DE NACIMIENTO	1974
LUGAR DE NACIMIENTO	Terrassa
SEXO	Mujer
% DE PÉRDIDA AUDITIVA Y TIPO DE PÉRDIDA	DAP. preloc.
EDAD DE LA PÉRDIDA AUDITIVA	Nacimiento.
OTRAS DISCAPACIDADES	No
ANTECEDENTES SORDOS	Padres sordos, tíos sordos.
TIPO DE EDUCACIÓN RECIBIDA	LSC/oral
LENGUA FAMILIAR	Lengua de signos catalana
PROFESIÓN	Activa. No especifica.
POBLACIÓN DE RESIDENCIA	Terrassa.
ASOCIACIÓN	Asociación de Sordos de Terrassa; Cerecutor; ASU

1) Estudios realizados: nombre de las escuelas a las que has asistido y nivel de estudios alcanzado

En primer lugar, con cuatro años asistí a un colegio de integración en Terrassa en la que había personas sordas y oyentes, aunque todos los sordos, independientemente de nuestra edad o nivel, estábamos agrupados en una misma aula. Me gustaba mucho este colegio pero, por problemas económicos, fue clausurado. De los diez a los quince años, asistí a un colegio de Sabadell que, aunque todos los sordos estábamos en una misma clase agrupados, se suponía que podíamos juntarnos con los oyentes a la hora del patio. En realidad, siempre permanecíamos separados por problemas de comunicación.

Yo tuve una experiencia muy distinta en mi educación, ya que en el colegio de Terrassa podía signar tanto con los profesores como con los compañeros, pero en el de Sabadell, era oralista por lo que el objetivo educativo era centrarse en el

desarrollo de la lengua oral. De manera que, todo lo que aprendí y avancé en Terrassa más tarde lo perdí en el de Sabadell y retrocedí dos cursos. Por suerte, había un profesor que sabía lengua de signos ya que sus padres eran Sordos y me ayudó mucho en mi educación. Más adelante, hice la FP como auxiliar de enfermería aunque fue complicado obtener el título ya que no tenía intérprete.

2) ¿Crees que es importante saber leer y escribir? ¿Por qué?

Sí, creo que tanto la lectura como la escritura son muy importantes para las personas Sordas para mejorar la calidad de vida. Hay que tener en cuenta que un libro, por ejemplo, es como una vida por todo aquello que puede llegar a proporcionarte, no sólo te narra una historia, sino que puede abarcar muchos temas, previamente para ti desconocidos, e incluso dejar volar tu imaginación. Además, para las personas Sordas, un libro puede suponer una excusa perfecta para practicar la gramática de la lengua escrita.

3) ¿Cómo consideras tu nivel de escritura en catalán?

Malo. Creo que un texto en catalán puedo comprenderlo pero me cuesta mucho escribir. También estoy acostumbrada a la lengua española ya que siempre ha sido el idioma que me han enseñado.

4) ¿Cómo consideras tu nivel de lectura en catalán?

Malo.

5) ¿Utilizas usualmente la lengua escrita en diferentes medios para comunicarte?
¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Facebook						
Twitter						
WhatsApp						
Mensajes de texto						
Correo electrónico						
Cartas						

Observaciones: Escribo cartas de vez en cuando y también postales, como por ejemplo, para Navidad o en vacaciones. Por último, también me gusta escribir en los álbumes de fotos para recordar en los lugares en los que he estado.

6) ¿Qué sueles leer? ¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Subtítulos						
Prensa escrita						
Prensa digital						
Libros						
Blog	Sólo blogs signados					
Revistas						

Observaciones: Todo lo leo en castellano

7) ¿Has participado en algún curso o formación sobre lectura y/o escritura para sordos? En caso afirmativo ¿dónde y qué duración? ¿recuerdas el nombre del profesor?

No

8) ¿Te gustaría participar en un curso específico sobre lengua escrita catalana para sordos? ¿Qué disponibilidad tendrías? ¿Cuántas horas te gustaría que durara cada sesión?

Creo que el curso debería ser de un año y realizarse todos los días para que resulte más fácil el aprendizaje, ya que de lo contrario, puedes olvidar los conocimientos. En cuanto al horario sería conveniente consultarlo de forma previa con los alumnos ya que cada uno tiene unas necesidades distintas.

9) En una formación sobre lengua escrita ¿Qué temas te gustaría tratar? ¿Por qué? Por ejemplo vocabulario, preposiciones, pronombres, adjetivos, flexiones verbales, signos de puntuación, sintaxis...

Creo que todo está relacionado, por lo que todo es imprescindible. Lo único creo que el vocabulario quizás no hace falta tratarlo puesto que están los diccionarios para consultar cualquier duda.

10) ¿Qué temas te gustaría tratar en los textos escritos? Por ejemplo deportes, revistas del corazón, noticias de periódicos generales, noticias de la Comunidad Sorda, historia de las personas Sordas...

Para mí, el tema que más interesa es todo aquello relacionado con los viajes. Por ejemplo, la cultura, la gastronomía o las costumbres de un país en concreto. El arte también creo que es un tema muy interesante. Por otro lado, los temas relacionados

con la Comunidad Sorda a mí, sinceramente no me interesa. En cuanto a esto último creo que hay dos opiniones totalmente opuestas, por un lado, aquellos Sordos, como yo, que ya conocemos desde pequeños la cultura sorda, porque nos hemos criado con familia sorda, que nos interesan temas diversos; y, por otro lado aquellos que no han tenido acceso a tanta información, por lo que quieren saber más.

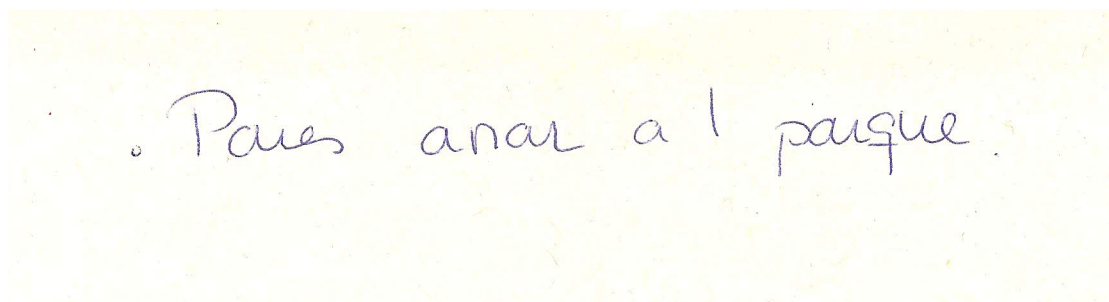
11) ¿Qué perfil de profesor crees que sería el más adecuado?

Una persona oyente competente en lengua de signos catalana. Prefiero un oyente porque creo que tiene más conocimientos sobre la lengua escrita que quizás una persona Sorda, aunque si la persona Sorda está formada también sería perfecto, puesto que ambos son válidos. Lo más importante es que sepa lengua de signos para poder realizar una comunicación directa entre profesor - alumno.

12) Otros comentarios

No hay.

13) Espacio de libre expresión



Pues andar a l paigüe

c) Entrevista CG

DATOS PERSONALES

NOMBRE	C
APELLIDOS	G
AÑO DE NACIMIENTO	1948
LUGAR DE NACIMIENTO	Toledo
SEXO	Hombre
% DE PÉRDIDA AUDITIVA Y TIPO DE PÉRDIDA	DAP. preloc.
EDAD DE LA PÉRDIDA AUDITIVA	3 meses
OTRAS DISCAPACIDADES	No hay
ANTECEDENTES SORDOS	No hay
TIPO DE EDUCACIÓN RECIBIDA	Oral
LENGUA FAMILIAR	Lengua oral
PROFESIÓN	Jubilado. Antes profesor de LSC
POBLACIÓN DE RESIDENCIA	Sant Quirze del Vallés
ASOCIACIÓN	ASU. ILLESCAT

1) Estudios realizados: nombre de las escuelas a las que has asistido y nivel de estudios alcanzado

En primer lugar estudié en la Escuela Municipal de Sordomudos de Barcelona; más tarde, en el Instituto Sant Jordi para obtener el graduado escolar y por último, me matriculé en INCANOP para la formación de profesor de lengua de signos.

2) ¿Crees que es importante saber leer y escribir? ¿Por qué?

Sí, creo que para la Comunidad Sorda es muy importante saber leer y escribir para el contacto con la sociedad y para recibir información.

3) ¿Cómo consideras tu nivel de escritura en catalán?

Muy malo

4) ¿Cómo consideras tu nivel de lectura en catalán?

Regular. Para mí es más fácil leer que escribir.

5) ¿Utilizas usualmente la lengua escrita en diferentes medios para comunicarte?

¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Facebook						
Twitter						
WhatsApp						
Mensajes de texto						
Correo electrónico						
Cartas						

6) ¿Qué sueles leer? ¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Subtítulos						
Prensa escrita						
Prensa digital						
Libros						
Blog	Sólo blogs signados					
Revistas						

Observaciones: Me gusta mucho buscar información en Google.

7) ¿Has participado en algún curso o formación sobre lectura y/o escritura para sordos? En caso afirmativo ¿dónde y qué duración? ¿recuerdas el nombre del profesor?

No

8) ¿Te gustaría participar en un curso específico sobre lengua escrita catalana para sordos? ¿Qué disponibilidad tendrías? ¿Cuántas horas te gustaría que durara cada sesión?

Me gustaría aunque debería tener en cuenta el horario ya que vivo lejos y dependo del transporte. Creo que es indiferente que el curso se haga de mañanas o de tardes, lo que sí pienso es que debería ser dos horas por sesión, dos días a la semana, por ejemplo martes y jueves, creo que son los días más adecuados, puesto que los lunes vienes del fin de semana y cuesta concentrarse y los viernes deben aprovecharse para hacer otras cosas.

9) En una formación sobre lengua escrita ¿Qué temas te gustaría tratar? ¿Por qué? Por ejemplo vocabulario, preposiciones, pronombres, adjetivos, flexiones verbales, signos de puntuación, sintaxis...

Todos los temas son importantes, aun así, creo que debería comenzarse por gramática muy básica que vaya aumentando en dificultad a medida que avanza el curso. En cuanto al vocabulario creo no hace falta ya que podemos acudir a los diccionarios.

10) ¿Qué temas te gustaría tratar en los textos escritos? Por ejemplo deportes, revistas del corazón, noticias de periódicos generales, noticias de la Comunidad Sorda, historia de las personas Sordas...

Noticias de periódicos, noticias de la Comunidad Sorda, historia de los Sordos y viajes. Aun así, creo que sería muy interesante trabajar la correspondencia, ya que los Sordos no sabemos cómo escribir cartas.

11) ¿Qué perfil de profesor crees que sería el más adecuado?

Una persona sorda u oyente, es indiferente, pero que conozca la lengua de signos catalana para poder realizar una enseñanza directa. Tiene que ser alguien especializado en materia relacionada con la escritura. No me gustaría que hubiera un intérprete ya que la información no llega de forma directa.

12) Otros comentarios

Me gustaría comentar que a lo largo de los años se han realizado diferentes cursos de distintas temáticas a personas Sordos, pero se trata de formaciones muy breves, durante un período en concreto. Nosotros necesitamos formaciones continuas.

13) Espacio de libre expresión

(No participa)

d) Entrevista JM

DATOS PERSONALES

NOMBRE	JM
APELLIDOS	S
AÑO DE NACIMIENTO	1942
LUGAR DE NACIMIENTO	Barcelona
SEXO	Hombre
% DE PÉRDIDA AUDITIVA Y TIPO DE PÉRDIDA	DAP. preloc.
EDAD DE LA PÉRDIDA AUDITIVA	Nacimiento
OTRAS DISCAPACIDADES	No hay
ANTECEDENTES SORDOS	Tradición familiar sorda. Cuarta generación. 60 personas sordas.
TIPO DE EDUCACIÓN RECIBIDA	Oral
LENGUA FAMILIAR	Lengua de signos
PROFESIÓN	Jubilado. Antes: ha ejercido varias profesiones, entre ellas, pintor, deliniante, profesor de dibujo en el Colegio de la Purísima y Obra Social La Caixa.
POBLACIÓN DE RESIDENCIA	Barcelona
ASOCIACIÓN	Cerecuser, ASU, ILLESCAT,

1) Estudios realizados: nombre de las escuelas a las que has asistido y nivel de estudios alcanzado

En primer lugar, hasta los 14 años asistí al colegio Purísima de Barcelona, colegio oralista cuyo objetivo era mejorar la lengua oral aunque podías utilizar la lengua de signos en el patio, junto al resto de compañeros, incluso algún profesor era usuario de la LS. Más adelante estudié FP en la modalidad de Bellas Artes en Santa Coloma y, al mismo tiempo, tuve un profesor particular para estudiar desde casa cultura general, para mejorar mi aprendizaje. Después realicé las pruebas de acceso a la Universidad y estudié la carrera de Bellas Artes. Por otro lado, estudié a distancia delineante, construcción y maquinaria.

2) ¿Crees que es importante saber leer y escribir? ¿Por qué?

Sí, es lo más importante, ya que puesto que no podemos oír, nos sirve de canal visual para acceder a la información y por ejemplo, un periódico es perfecto para ello, ya que a partir de otros medios como la radio, la televisión o el cine no tenemos una información completa.

3) ¿Cómo consideras tu nivel de escritura en catalán?

No sé qué nivel puedo tener de escritura en catalán ya que durante toda mi vida no he tenido ninguna formación, hasta los 40 años que empecé a conocer la lengua catalana. Puedo leer un libro, no tengo un nivel elevado pero puedo comprenderlo, la escritura me cuesta más, pero por ejemplo, con mi mujer siempre utilizamos el catalán a través, por ejemplo, de los mensajes de texto, o para buscar información en internet. No sabría decirte exactamente qué nivel tengo, por ejemplo mis hijas, tienen el nivel C y ellas escriben mejor que yo, aunque en castellano también.

4) ¿Cómo consideras tu nivel de lectura en catalán?

No lo sé, no podría decir un nivel en concreto, pero es más fácil leer que escribir.

5) ¿Utilizas usualmente la lengua escrita en diferentes medios para comunicarte?

¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Facebook						
Twitter						
WhatsApp						
Mensajes de texto						
Correo electrónico						
Cartas						

Observaciones: Antes utilizaba mucho el correo electrónico pero ahora cada vez lo uso menos debido a la aparición del WhatsApp. Envío emails para temas más serios, o en los que tenga que escribir textos más largos.

6) ¿Qué sueles leer? ¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Subtítulos						
Prensa escrita						
Prensa digital						
Libros						
Blog	Sólo blogs signados					
Revistas						

Observaciones: Me gusta mucho leer, suelo leer un promedio de dos libros al mes. Antes compraba los libros en castellano pero ahora los compro en catalán.

7) ¿Has participado en algún curso o formación sobre lectura y/o escritura para sordos? En caso afirmativo ¿dónde y qué duración? ¿recuerdas el nombre del profesor?

No, porque nunca he tenido tiempo. Sé que hace años se hizo uno en Cerecutor, pero no tengo información al respecto.

8) ¿Te gustaría participar en un curso específico sobre lengua escrita catalana para sordos? ¿Qué disponibilidad tendrías? ¿Cuántas horas te gustaría que durara cada sesión?

No lo sé, ya tengo 71 años. Dependiendo del nivel, si se trata de un nivel inicial, básico, no me interesaría puesto que no me hace falta, pero quizás en un nivel intermedio o alto seguramente sí me gustaría, para mejorar mi nivel tanto de lectura como de escritura.

En general, la mayoría de cursos creo que deberían realizarse por la tarde puesto que se trata para personas adultas, de 18:00h a 20:00h, por ejemplo, dos horas por sesión, dos o tres veces a la semana. Nunca el fin de semana.

9) En una formación sobre lengua escrita ¿Qué temas te gustaría tratar? ¿Por qué? Por ejemplo vocabulario, preposiciones, pronombres, adjetivos, flexiones verbales, signos de puntuación, sintaxis...

Todo es importante, pero como todo aprendizaje, debe constituir un proceso. Aun así creo que lo más importante es trabajar con el vocabulario, el significado, ya que los sordos solemos confundirnos mucho, quizás porque hay palabras muy similares.

10) ¿Qué temas te gustaría tratar en los textos escritos? Por ejemplo deportes, revistas del corazón, noticias de periódicos generales, noticias de la Comunidad Sorda, historia de las personas Sordas...

Todos los temas son muy interesantes, lo mejor es la variedad, cultura, deportes, historia de sordos, humor, arte, etc.

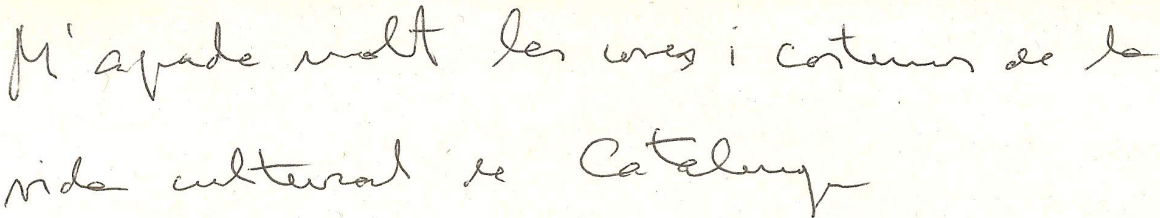
11) ¿Qué perfil de profesor crees que sería el más adecuado?

Debe ser un maestro que sepa LSC para poder realizar una enseñanza directa. Con un intérprete puedes perder información.

12) Otros comentarios

Creo que los contenidos de la entrevista son suficientes y válidos pero creo que cuando se enseña una lengua, en este caso en catalán, también se debe ir más allá. La cultura sorda y la oyente son muy diferentes, por lo tanto deberían incluirse en estos cursos temática relacionada con la cultura, con los refranes típicos, por ejemplo. En general, las personas Sordas no entendemos el humor de las oyentes, porque tenemos costumbres distintas y viceversa; por ejemplo, los sordos somos muy directos en nuestra forma de hablar, en cambio los oyentes no.

13) Espacio de libre expresión



M'agrada molt les coses i costums de la vida cultural de Catalunya

e) Entrevista JT

DATOS PERSONALES

NOMBRE	J
APELLIDOS	T
AÑO DE NACIMIENTO	1951
LUGAR DE NACIMIENTO	Barcelona
SEXO	Hombre
% DE PÉRDIDA AUDITIVA Y TIPO DE PÉRDIDA	DAP. preloc.
EDAD DE LA PÉRDIDA AUDITIVA	18 meses
OTRAS DISCAPACIDADES	No hay
ANTECEDENTES SORDOS	No hay
TIPO DE EDUCACIÓN RECIBIDA	Oral
LENGUA FAMILIAR	Oral
PROFESIÓN	Jubilado. Antes: profesor de LSC
POBLACIÓN DE RESIDENCIA	Sant Just Desvern
ASOCIACIÓN	Casal de persones Sordes de Sant Just i comarques

1) Estudios realizados: nombre de las escuelas a las que has asistido y nivel de estudios alcanzado

En primer lugar, de los 4 a los 16 años asistí al colegio la Purísima en Barcelona. Aunque la formación era en lengua oral, signaba con mis compañeros sordos, aprovechando que el profesor no estaba, o no me veía. Al acabar la escuela, la directora me propuso un trabajo realizando fotocopias, en el que estuve durante cuatro años, después, empecé a trabajar en una fábrica. Más adelante, decidí matricularme en los cursos de INCANOP para mi formación como profesor de LSC; una vez obtuve el título, y puesto que salió un postgrado en la UB, también me apunté para tener la máxima formación posible. Una vez realizados los dos cursos, he estado más de 18 años trabajando como profesor.

2) ¿Crees que es importante saber leer y escribir? ¿Por qué?

Tanto la lectura como la escritura son imprescindibles. En mi caso, no las domino ya que tuve una mala formación en mi infancia. Seguramente, si me hubieran enseñado bien, ahora podría dominarlas. Aun así, lo intento.

3) ¿Cómo consideras tu nivel de escritura en catalán?

Malo.

4) ¿Cómo consideras tu nivel de lectura en catalán?

Regular. Creo que es más fácil leer que escribir.

5) ¿Utilizas usualmente la lengua escrita en diferentes medios para comunicarte?

¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Facebook						
Twitter						
WhatsApp						
Mensajes de texto						
Correo electrónico						
Cartas						

6) ¿Qué sueles leer? ¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Subtítulos						
Prensa escrita						
Prensa digital						
Libros						
Blog	Sólo blogs signados					
Revistas						

7) ¿Has participado en algún curso o formación sobre lectura y/o escritura para sordos? En caso afirmativo ¿dónde y qué duración? ¿recuerdas el nombre del profesor?

Hace años realizaron un curso de lengua escrita en Cerecutor pero no participé porque no pude. Hace seis meses asistí a un curso en la Llar de Sords de Badalona pero era de informática.

8) ¿Te gustaría participar en un curso específico sobre lengua escrita catalana para sordos? ¿Qué disponibilidad tendrías? ¿Cuántas horas te gustaría que durara cada sesión?

No lo sé. Si pudiera creo que me matricularía.

Un curso específico de escritura en catalán debería realizarse de martes a jueves, dos veces a la semana, una hora y media o dos horas por sesión. Ya que los viernes, suelen aprovecharse para el ocio y el lunes, al volver del fin de semana, seguramente faltarían muchos alumnos.

9) En una formación sobre lengua escrita ¿Qué temas te gustaría tratar? ¿Por qué?
Por ejemplo vocabulario, preposiciones, pronombres, adjetivos, flexiones verbales, signos de puntuación, sintaxis...

Todos los temas con muy importantes para trabajar en un curso específico. Aun así, creo que deberíamos centrarnos en la gramática, ya que el vocabulario es una pérdida de tiempo.

10) ¿Qué temas te gustaría tratar en los textos escritos? Por ejemplo deportes, revistas del corazón, noticias de periódicos generales, noticias de la Comunidad Sorda, historia de las personas Sordas...

Personalmente, me interesan mucho todos aquellos temas relacionados con la Comunidad Sorda, por ejemplo, cultura general o historia de los Sordos.

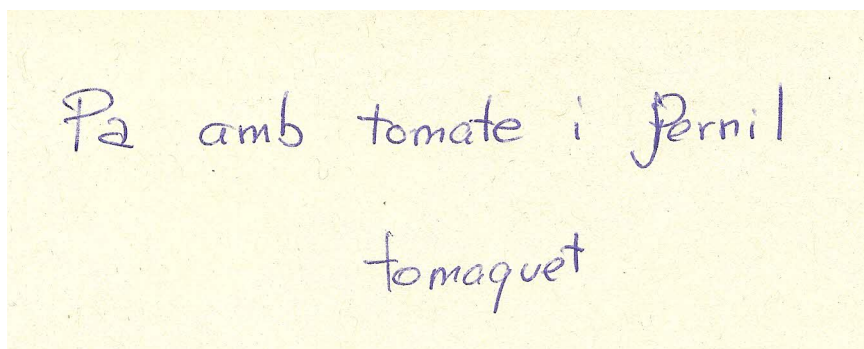
11) ¿Qué perfil de profesor crees que sería el más adecuado?

Es indiferente si el profesor es sordo u oyente, lo importante es que domine la materia y sea competente en LSC.

12) Otros comentarios

No hay

13) Espacio de libre expresión



f) Entrevista DC

DATOS PERSONALES

NOMBRE	D
APELLIDOS	C
AÑO DE NACIMIENTO	1974
LUGAR DE NACIMIENTO	Barcelona
SEXO	Hombre
% DE PÉRDIDA AUDITIVA Y TIPO DE PÉRDIDA	DAP. preloc.
EDAD DE LA PÉRDIDA AUDITIVA	Nacimiento
OTRAS DISCAPACIDADES	No hay
ANTECEDENTES SORDOS	No hay
TIPO DE EDUCACIÓN RECIBIDA	Oral
LENGUA FAMILIAR	Oral
PROFESIÓN	Manipulador en una fábrica de ropa
POBLACIÓN DE RESIDENCIA	Montcada i Reixac
ASOCIACIÓN	Cerecutor; FIAPAS

1) Estudios realizados: nombre de las escuelas a las que has asistido y nivel de estudios alcanzado

En primer lugar, asistí al colegio Arans aunque estuve muy poco tiempo, ya que me matricularon en el colegio la Purísima de Barcelona. Allí, aunque la formación era oralista, tenía compañeros sordos con los que me encantaba signar durante largas horas. Una vez acabada la formación, con 16 ó 17 años realicé Formación Profesional, especializada en automoción, ya que mi padre trabajaba en una empresa de automóviles, y, con la formación adecuada, podría haberme incorporado a la empresa con facilidad. La experiencia en la FP fue muy diferente. En la Purísima estaba acostumbrado a integrarme con sordos y comunicarnos en LSC mientras que en la FP todos eran oyentes, que sólo hablaban, ninguno de ellos signaba, por lo que me sentía muy desplazado. Además, el material que nos facilitaban en clase era muy complejo teniendo en cuenta mi nivel de lectura y escritura, por lo que se me hacía muy complicado el seguimiento de las clases. Intenté esforzarme al máximo, aprender tanto de los profesores como de los

compañeros pero sufría mucho. Un día, hablando con un profesor, me dijo que era una lástima mi situación ya que tenía muchas posibilidades pero no entendía la teoría que explicaban en clase.

Suspendí, y decidí matricularme de nuevo, pero en otra rama, mantenimiento, pero tuve una situación muy similar a la anterior, por lo que también suspendí. Aunque la experiencia también fue muy dura, uno de mis profesores me aconsejó que me dedicara a algo más manual, ya que las personas Sordas tenemos más facilidad en realizar trabajos más visuales. Tenía razón, para mí, enfrentarme a los aspectos teóricos, a partir de libros o textos, era una tarea muy compleja. Por lo que, finalmente, decidí hacer diferentes cursos. En la actualidad, trabajo en una empresa de ropa, Mango.

2) ¿Crees que es importante saber leer y escribir? ¿Por qué?

Creo que tanto la lectura como la escritura son muy importantes para las personas Sordas ya que nos proporcionan información y por lo tanto, autonomía. Aun así, creo que la mayoría de Sordos nos encontramos en una misma situación ya que no entendemos los textos producidos por los oyentes puesto que se trata de una cultura diferente a la nuestra. Por ejemplo, ellos utilizan una serie de frases o metáforas que para nosotros son incomprensibles. A veces, cuando me enfrento a un texto escrito, intento reflexionar sobre el tema tratado, pero no consigo entenderlo. Por lo tanto, intento comprender los textos a partir de palabras sueltas, o a partir del contexto.

3) ¿Cómo consideras tu nivel de escritura en catalán?

Antes de responder a esta pregunta, me gustaría realizar una aclaración. En mi época, cuando estudiábamos toda la formación se realizaba en castellano, puesto que todavía estaba vigente la mentalidad de Franco con la prohibición del catalán. Por lo tanto, nunca tuve una formación específica en este idioma; hasta que no crecí y me hice más mayor, nunca tuve contacto con el catalán.

Aun así, mi formación en lengua escrita castellana tampoco es buena. Normalmente, cuando leo un texto, puedo llegar a comprender un 40% de éste, de manera que, el 60% restante, es información que no entiendo; por lo que debo recurrir al contexto o a palabras cuyo significado conozco, para descifrar el contenido.

Por ejemplo, si recibo una carta de hacienda en la que me informa que debo pagar una multa y aunque en el texto queda especificado el motivo de ésta, puesto que no lo entiendo, intento recordar alguna infracción y, por ejemplo, recuerdo que hace semanas me salté un semáforo, por lo tanto, el motivo de la multa debe ser este, de manera que la pago y ya está.

En cuanto a la escritura, considero que es más difícil respecto a la lectura, por tanto mi nivel es todavía más bajo. Por ejemplo, para mí son muy complejos los tiempos verbales. Intento esforzarme para escribir el tiempo verbal adecuado, pero no entiendo si se trata de un presente, un pasado o un futuro, por lo que siempre me equivoco y acaban corrigiéndome. Creo que este error, se debe a que en la LSC no hay flexiones verbales, por ello me crean confusión. Un oyente puede aplicar las flexiones en sus escritos ya que está acostumbrado desde pequeño a escuchar el uso de éstas, pero para un sordo es muy complicado.

4) ¿Cómo consideras tu nivel de lectura en catalán?

Malo.

5) ¿Utilizas usualmente la lengua escrita en diferentes medios para comunicarte?
¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Facebook						
Twitter						
WhatsApp						
Mensajes de texto						
Correo electrónico						
Cartas						

Observaciones: Aunque escribo en los diferentes medios, siempre lo hago en castellano y a partir frases muy breves y sencillas. Si necesito escribir algo más complejo, intento buscar a un oyente que me ayude, y que sepa adaptar mi texto a un buen texto escrito.

6) ¿Qué sueles leer? ¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Subtítulos						
Prensa escrita						
Prensa digital						
Libros						
Blog	Sólo blogs signados					
Revistas						

Observaciones: Aunque intento leer los subtítulos de vez en cuando, de noticias o de películas, para mí es muy complicado ya que en general, aparecen muy rápido y hay palabras que no entiendo, por lo que finalmente, entiendo lo que quiere decir una vez ha acabado la noticia o la película gracias a las imágenes que aparecen y al vocabulario que conozco.

En cuanto a los libros, me encantaría ser un aficionado a la lectura, pero no comprendo los textos y aunque me esfuerzo mucho, finalmente lo abandono.

7) ¿Has participado en algún curso o formación sobre lectura y/o escritura para sordos? En caso afirmativo ¿dónde y qué duración? ¿recuerdas el nombre del profesor?

Nunca he participado en un curso de lectura o escritura para Sordos.

8) ¿Te gustaría participar en un curso específico sobre lengua escrita catalana para sordos? ¿Qué disponibilidad tendrías? ¿Cuántas horas te gustaría que durara cada sesión?

Dependiendo de mi horario laboral, me gustaría participar en un curso específico de lengua escrita catalana.

Creo que lo más importante del curso es aprender, por lo que es indiferente si se realiza dos o tres días a la semana, por mí, si tuviera tiempo, podría hacerse todos los días y así aprender más.

Si tuviera que escoger un horario, creo que sería mejor realizar el curso por la tarde, dos horas por sesión.

9) En una formación sobre lengua escrita ¿Qué temas te gustaría tratar? ¿Por qué? Por ejemplo vocabulario, preposiciones, pronombres, adjetivos, flexiones verbales, signos de puntuación, sintaxis...

Todos los temas son importantes. Creo que es imprescindible que aprendamos a escribir con una sintaxis adecuada, saber dónde debemos colocar el nombre, dónde va el adjetivo, etc. para que cuando lean nuestros textos, puedan comprenderlos sin dificultad. Creo que en la enseñanza de la sintaxis ya va todo incluido, flexiones verbales, adjetivos, pronombres, etc.

10) ¿Qué temas te gustaría tratar en los textos escritos? Por ejemplo deportes, revistas del corazón, noticias de periódicos generales, noticias de la Comunidad Sorda, historia de las personas Sordas...

A mí, personalmente, me gustaría trabajar temas relacionados con los viajes; conocer la cultura de un país, sus costumbres, su gastronomía o su historia. También me gustan todos aquellos temas que hagan referencia a las nuevas tecnologías, programas de ordenador, etc. Por ejemplo, es muy interesante poder trabajar las guías o los manuales en los que especifica, paso a paso, cómo funciona un producto.

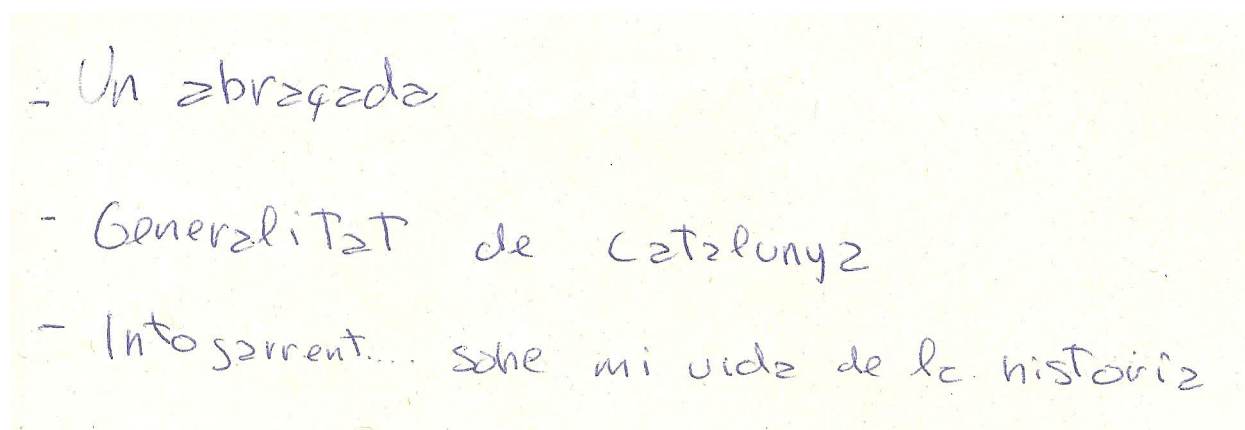
11) ¿Qué perfil de profesor crees que sería el más adecuado?

Creo que el profesor adecuado debe saber LSC y puede ser o sordo u oyente. También podría venir un intérprete pero antes deberíamos valorar su nivel de LSC, para que pueda explicarnos de forma clara, todo aquello que dice el profesor. La escritura es un tema muy complejo, y necesitaríamos a una persona profesional.

12) Otros comentarios

No hay.

13) Espacio de libre expresión



g) Entrevista HC

DATOS PERSONALES

NOMBRE	H
APELLIDOS	C
AÑO DE NACIMIENTO	1989
LUGAR DE NACIMIENTO	Sabadell
SEXO	Hombre
% DE PÉRDIDA AUDITIVA Y TIPO DE PÉRDIDA	DAP. preloc.
EDAD DE LA PÉRDIDA AUDITIVA	12 meses
OTRAS DISCAPACIDADES	No hay
ANTECEDENTES SORDOS	No hay
TIPO DE EDUCACIÓN RECIBIDA	Integración
LENGUA FAMILIAR	Lengua de signos
PROFESIÓN	Estudiante postgrado LSC
POBLACIÓN DE RESIDENCIA	Sabadell
ASOCIACIÓN	Associació de persones Sordes de Sabadell

1) Estudios realizados: nombre de las escuelas a las que has asistido y nivel de estudios alcanzado

Desde los 6 a los 13 años fui al colegio de integración CRAS en Sabadell. Más adelante, fui a un instituto de integración con un intérprete.

Cabe destacar que me considero muy afortunado con mi formación. Desde pequeño, mis padres, que me quieren muchísimo, han estado muy pendientes de mí y han intentado ayudarme en todo lo posible. En un principio, utilicé audífonos, pero no me sentía cómodo ya que apenas me aumentaban la audición, por lo que decidí quitármelos. Asimismo, un médico intentó convencer a mis padres para que me operaran y me pusieran un implante coclear, pero pensaron que podría ser peligroso para mí, por lo que finalmente, decidieron aprender lengua de signos, para poder comunicarnos. Siempre me han respetado y me han dado la mejor formación posible.

2) ¿Crees que es importante saber leer y escribir? ¿Por qué?

Creo que la lectura es muy importante para la Comunidad Sorda. Pienso que gracias a la lectura podemos aprender a expresarnos de forma escrita adecuadamente. Las personas Sordas tendríamos que hacer un esfuerzo para mejorar y, si por ejemplo, al leer un texto no entendemos una palabra, hay que buscar en el diccionario su significado, o pedir ayuda a un intérprete, a amigos o familiares para que nos ayuden a comprender el texto.

3) ¿Cómo consideras tu nivel de escritura en catalán?

Aunque vivimos en Cataluña y mi formación debería haber sido en catalán, en el colegio CRAS de Sabadell me enseñaron castellano. Más adelante, en el instituto todas las asignaturas se realizaban en catalán, por lo que me intenté esforzar al máximo para conseguir el nivel adecuado. Creo que tanto en lectura como en escritura tengo un buen nivel de castellano y un nivel medio – alto en catalán.

4) ¿Cómo consideras tu nivel de lectura en catalán?

Bueno

5) ¿Utilizas usualmente la lengua escrita en diferentes medios para comunicarte?

¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Facebook						
Twitter						
WhatsApp						
Mensajes de texto						
Correo electrónico						
Cartas						

Observaciones: Gracias a las nuevas tecnologías, los Sordos tenemos un gran acceso a la comunicación, por ejemplo, a través del correo electrónico, los mensajes o los WhatsApp, ya que estos, no sólo ofrecen rapidez, puesto que suelen ser instantáneos, sino que también, la mayoría son gratuitos. Aun así, tengo que admitir que a veces, cuando leo los mensajes de algunos amigos Sordos, me quedo muy sorprendido ya que tienen un nivel de escritura muy muy bajo, y muchas veces, yo también, para comunicarme con ellos, debo utilizar las mismas estructuras (en general, siguiendo la gramática propia de la LSC) para que me entiendan, puesto que, de lo contrario, no me comprenden. Ahora entiendo por qué algunos amigos míos oyentes dicen que los Sordos escribimos como los chinos o como los indios.

6) ¿Qué sueles leer? ¿Con qué frecuencia?

	No uso	Una vez al mes	Una vez por semana	Dos o tres veces por semana	Cada día	Varias veces al día
Subtítulos						
Prensa escrita						
Prensa digital						
Libros						
Blog	Sólo blogs signados					
Revistas						

7) ¿Has participado en algún curso o formación sobre lectura y/o escritura para sordos? En caso afirmativo ¿dónde y qué duración? ¿recuerdas el nombre del profesor?

No.

8) ¿Te gustaría participar en un curso específico sobre lengua escrita catalana para sordos? ¿Qué disponibilidad tendrías? ¿Cuántas horas te gustaría que durara cada sesión?

Si tuviera tiempo libre, me encantaría poder participar en un curso específico de escritura en catalán, ya que creo que podría mejorar mi calidad de vida.

Creo que el horario adecuado para el curso sería cada día, una hora, de lunes a viernes, ya que de esta manera puedes aprender más. El curso debe incluir ejercicios, exámenes, prácticas, debe ser muy completo. Creo que las personas Sordas tenemos memoria a corto plazo y, si hacemos el curso, por ejemplo, dos días a la semana, martes y jueves, desde el jueves al próximo martes podemos olvidar lo aprendido.

Por ejemplo, si una persona oyente aprende una palabra nueva, puede recordarla o bien porque la escucha varias veces al día, o porque tiene mayor acceso al vocabulario; en cambio, si un sordo no sabemos el significado de una palabra, preguntamos a un oyente y al obtener la respuesta, buscamos la correlación en un signo; pero si olvidamos la palabra, creo que es imposible que la recordemos, seguro que nos acordamos del signo, pero de la palabra no.

9) En una formación sobre lengua escrita ¿Qué temas te gustaría tratar? ¿Por qué? Por ejemplo vocabulario, preposiciones, pronombres, adjetivos, flexiones verbales, signos de puntuación, sintaxis...

Creo que todos son importantes ya que están relacionados

10) ¿Qué temas te gustaría tratar en los textos escritos? Por ejemplo deportes, revistas del corazón, noticias de periódicos generales, noticias de la Comunidad Sorda, historia de las personas Sordas...

Deportes, noticias, o temas relacionados con la Comunidad Sorda, son los que más me interesan.

11) ¿Qué perfil de profesor crees que sería el más adecuado?

Puede haber varios perfiles adecuados, teniendo en cuenta la materia que se imparte. Por ejemplo, en matemáticas, preferiría una persona Sorda, ya que estoy seguro que podría explicarlo más claro; en una asignatura de ciencias naturales o sociales, un profesor oyente con intérprete, es válido, ya que el intérprete podría darnos toda la información necesaria.

Creo que aprender una lengua, es muy complejo, por lo que necesitaríamos un profesor que imparta la materia de forma directa en LSC. Teniendo en cuenta mi experiencia, nunca he tenido problemas si el profesor era Sordo, u oyente competente en LSC o un intérprete; pero hay Sordos que sí han tenido muchos problemas en su formación.

12) Otros comentarios

No hay.

13) Espacio de libre expresión

(No participa).

IV. Entrevista a la maestra Sorda

NA: Para empezar, me gustaría que me dijeras tus datos personales: nombre, apellidos, fecha de nacimiento, etc.

MA: ¿En dactilología?

NA: Sí, por favor.

MA: Marga Cirera y este es mi signonombre "MARGA"

NA: ¿Fecha de nacimiento?

MA: 16 de noviembre de 1977

NA: ¿Dónde naciste?

MA: Nací en Tona. En realidad nací en un hospital de Barcelona porque en aquella época en Tona no teníamos hospitales. En mi Dni indica que soy de Tona, pero nací en Barcelona

NA: ¿Y ahora dónde vives?

MA: En Tona, de toda la vida.

NA: ¿Qué pérdida auditiva tienes?

MA: Soy sorda profunda de primer grado.

NA: ¿Naciste oyente o sorda?

MA: Es un tema complicado que no tenemos claro porque los médicos nunca nos han informado con claridad. Mis padres piensan que nací sorda porque nada más nacer tenía el rostro muy rojo, con manchas, y aunque los médicos dijeron que era normal, meses después mi padre siguió sospechando ya que no reaccionaba a los ruidos y un día, incluso, decidió tocar un tambor para ver mi respuesta pero yo me mantuve en silencio. Por ello, me llevaron de nuevo al médico y confirmaron mi sordera. Lo más fuerte es que el hospital de Barcelona era privado y hasta que mis padres no protestaron y reclamaron, los médicos no dieron ningún diagnóstico. De esta manera, no sé si nací sorda u oyente, pero mis padres creen que soy de nacimiento aunque no sé el motivo.

NA: ¿Hay más sordos en la familia?

MA: No, soy la única.

NA: ¿Cómo te comunicas con tu familia?

MA: En lengua oral, ya que en aquella época, en la escuela a la que yo asistí, en Vic, pensaban que la enseñanza de la lengua oral a los sordos era la mejor doctrina para su futuro. Estoy acostumbrada, toda la vida me he comunicado con mis padres en lengua oral ya que no saben lengua de signos.

NA: ¿Te comunicas con ellos en lengua oral castellana o catalana?

MA: Catalán. Toda mi familia es catalana.

NA: Es curioso porque la mayoría de adultos Sordos oralizan en castellano en cambio tú en catalán...

MA: Sí, toda la vida he oralizado en catalán y continuaré siempre. Somos muy pocos los Sordos que oralizamos en catalán, pero hay algunos.

NA: ¿A qué te dedicas actualmente?

MA: Soy profesora en un colegio específico de niños Sordos, cuyo nombre es Josep Pla , en el que llevo aproximadamente quince años trabajando. También soy vocal de políticas sectoriales de FESOCA.

NA: ¿Crees que es importante la lectura y la escritura para las personas Sordas?

MA: Es principal, está muy claro. Vivimos en un mundo de oyentes, en el que el lenguaje es la herramienta principal, y por ende, la lectura y la escritura. Puesto que los Sordos no recibimos la información bajo la vía auditiva, es fundamental dominar ambos ámbitos para no estar atrasados respecto a la sociedad, para integrarnos, para trabajar, para el contacto con el resto de personas. Del mismo modo que los oyentes, debemos saber leer y escribir. Es un tema complicado, pero es muy importante.

NA: ¿Qué crees que es más importante, el castellano o el catalán?

MA: En realidad, vivimos en Cataluña y aquí hablamos en catalán, pero creo que debemos saber castellano y catalán por igual. Antiguamente, muchos Sordos no acudían al colegio por diversos motivos, por la guerra, por la poca información de sus padres y familiares o porque creían que la sordera tenía relación con el retraso, etc. y algunos, los que podían asistir, les enseñaban lengua castellana, puesto que el catalán, en la época franquista, estaba prohibido. La mayoría de adultos Sordos signan lengua de signos catalana pero oralizan castellano. Actualmente, por influencia de los adultos, muchos niños también están oralizando en castellano. Poco a poco, la situación debe cambiar y centrarnos en el catalán. Creo que es muy importante aprender ambos idiomas, para estudiar, para trabajar, para formarse, etc., aunque primero deberíamos enseñar lengua catalana y después, lengua castellana, ya que actualmente toda la educación se realiza en catalán. Además, en mi opinión, es más fácil la estructura sintáctica de la lengua castellana que la catalana. Por ello, primero estudiar lo más complicado, el catalán y después el alumno tendrá más facilidad para aprender castellano. Si, por el contrario, lo hacemos al revés, cuesta mucho más, porque la estructura es distinta. Es mi opinión.

NA: ¿Cómo ha sido tu experiencia con la lengua escrita?

MA: Creo que cuando era pequeña aprendí a escribir, por una parte, gracias a la lengua oral y por otra gracias a la lengua de signos. Mis padres querían lo mejor para mí y en aquella época, prevalecía esta doctrina. Yo era la única sorda en todo mi pueblo, en Tona, un pueblo de Vic, y pensaron que, si no tendría una lengua, no podría comunicarme en un futuro. La lengua de signos estaba totalmente prohibida y a partir de la lengua oral, y de la técnica de la repetición, me enseñaron a trabajar la estructura de la lengua escrita. En mi colegio todos eran oyentes así que por imposición de mi familia, mis profesores y mis compañeros, aprendí. También, acudí a un centro de recursos auditivos y del lenguaje en el que nos ofrecían soportes para la lengua oral, nunca signado. Por ejemplo, nos colocaban un amplificador de sonido en ambos oídos para mejorar la expresión escrita. La adquisición de la lengua escrita varía mucho dependiendo del grado de sordera que tengas: un sordo hipoacúsico tendrá más facilidad que un sordo profundo, como yo. Los sordos profundos presentamos más dificultades puesto que no tenemos restos auditivos.

En mi época me enseñaron la lengua escrita a partir de la repetición y yo, finalmente, conseguí escribir de forma mecánica, por pautas, pero no porque lo entendiera. Sabía más o menos cuál era la estructura de la oración pero tenía un bagaje muy pobre. Empecé a comprender la lengua escrita, gracias al contacto con la Comunidad Sorda. La lengua de signos me ayudó a comprender todo aquello que no entendía. Antes, tenía muchas dudas sobre la escritura que no podía resolver con nadie, puesto que la comunicación era escasa, en cambio, gracias a la lengua de signos, mejoró sustancialmente mi competencia lectoescritora. Cuando veía a un Sordo signar y utilizar signos que no conocía, le preguntaba ¿qué es esto? y me respondía en dactilología para darme la correspondencia escrita o me lo explicaba en LSC para ofrecerme el significado. Hasta ese momento nunca había obtenido respuestas a mis preguntas, la lengua era así y punto. Con esto no quiero decir que la lengua oral no sea importante. La lengua oral es fundamental ya que te ayuda a comprender la estructura, por ejemplo, los conectores. En lengua de signos nuestros parámetros son distintos a la lengua escrita. Para nosotros el movimiento, el espacio o la expresión son fundamentales en los aspectos lingüísticos, en cambio, en lengua escrita son otros. Con mis alumnos, yo me doy cuenta, signan muy bien pero fallan en la lengua escrita porque aplican la misma estructura que utilizan en su signado y es totalmente distinto. Creo que la lengua de signos es fundamental para comprender la estructura, aquello que se quiere expresar ya que de lo contrario, lo hacemos mecánico, sin entenderlo. La lengua de signos te ayuda a evolucionar más rápido y profundizar en lo aprendido.

NA: ¿Continuaste estudiando al finalizar los estudios básicos?

MA: Sí, tras acabar el colegio, me matriculé en administrativa. Coméntarte que siempre tuve un nivel muy inferior a mis iguales oyentes, vivía en un pueblo y aunque sí que estudiaba e iba aprobando los cursos, siempre estuve más atrasada que ellos, por ello, cuando comencé los nuevos estudios, una época en la que todavía no estaba reconocida la LSC, tuve muchísimos problemas, ya que no conseguía comprender ni al profesor ni la materia. En ese momento, me di cuenta que en el colegio me adaptaban un poco los contenidos, pero en FP todo era distinto y me afectó muchísimo. El centro, los compañeros, los profesores, los contenidos, todo era diferente y nuevo para mí.

NA: ¿No había ningún compañero sordo más?

MA: No, yo era la única. Cada vez me sentía peor y decidí matricularme en informática, pero el último curso fue muy difícil ya que teníamos que aprender inglés, porque muchos de los programas que se utilizan son en dicho idioma. Yo nunca había estudiado inglés y aunque me esforcé muchísimo y mis padres me apoyaron y me ayudaron tuve muchas dificultades. Por ello, decidí tener un año sabático para descansar y reflexionar sobre mi futuro. Finalmente, un día me informaron sobre un curso de ofimática en el que participaban otros sordos y decidí apuntarme. Allí, aprendí mucho y aunque tuve contacto con otros sordos y estaba muy contenta no me llenaba. Yo toda la vida había querido ser profesora, pero no me veía capacitada para hacerlo, aun así, mis padres al ver que no me decidía finalmente me propusieron o trabajar o ir a la universidad, por lo que decidí matricularme. No tuve intérprete porque en aquel momento la LSC no estaba reconocida y me pidieron 6000€ por un año académico, así que decidí ir sola y probar. El primer año me costó mucho porque el nivel era muy elevado, ¡el primer trimestre suspendí todas las asignaturas! Lo pasé muy mal, lloraba todos los días, incluso mis padres me dijeron que no me preocupara, que lo dejara, pero yo quería continuar y el segundo trimestre me fue mejor. También pedí a los profesores que hablara mirando al frente, para poder entenderla; a algunos compañeros les pedía los apuntes para compararlos con los míos y comprobar que lo había entendido bien; a otros les preguntaba para algunas aclaraciones, y poco a poco fui superando los cursos.

Durante la época de prácticas, comencé en el mismo colegio al que había asistido yo de pequeña; todos los profesores me conocían e intentaban adaptar algunos contenidos para mí. Pero, en el segundo año de prácticas, me enviaron a un colegio ordinario con muchísimos niños oyentes, de primaria, que hablaban y se movían, imposibles de controlar. Por ello, pedí que me cambiaran a un nivel inferior y me pusieron en una clase de P5, la profesora era maravillosa y me enseñó muchísimo. En el tercer curso debía escoger un colegio de educación especial y lo tenía muy claro, quería acudir a un colegio específico de Sordos, pero, en un principio no podía ir porque la selección era por zona y el colegio estaba en Barcelona. Hablé con el director y le pedí, teniendo en cuenta mi situación, que me dejara hacer las

prácticas allí. Él aceptó y me enviaron al Colegio Josep Pla. Allí, coincidí con Menchu y fue una experiencia maravillosa. Aprendí muchísimo y me di cuenta que para trabajar con Sordos no valía sólo la lengua de signos, sino que debemos adaptar los contenidos. Menchu me enseñó muchísimo y, una vez acabé la carrera, y aprobé las oposiciones, empecé a trabajar allí hasta ahora.

NA: Para enseñar lengua escrita qué crees que es más importante ¿la lengua oral o la lengua de signos?

MA: Es un tema complicado. Yo siempre he pensado que la lengua de signos es mucho más importante que la lengua oral pero, con el tiempo y la experiencia, me he dado cuenta que las dos son importantes. La lengua de signos te ayuda para trabajar, explicar el contenido y para que los alumnos evolucionen pero, después, preguntas una palabra y los alumnos han aprendido el concepto pero no saben deletrearla o escribirla. Por ello, para un buen aprendizaje de la lengua escrita, la lengua de signos debe ir acompañada, en ocasiones, de la lengua oral . Muchas veces utilizamos el lenguaje bimodal, como estrategia y apoyo para los niños Sordos.

NA: ¿Cómo se debe organizar un curso en lengua catalana para adultos Sordos?

MA: Depende, hay que tener en cuenta el perfil de los alumnos y su capacidad. Por ejemplo, si se trata de un grupo de alumnos que ya dominan la lengua catalana un curso de 30horas puede funcionar para profundizar sobre el tema; por el contrario, personas Sordas que nunca han utilizado el idioma, que no lo conocen, necesitas un año completo para poder adquirir la lengua. Hay que adecuar la temática del curso dependiendo del nivel de los participantes. Nosotros no tenemos la misma facilidad que los oyentes, que gracias a su audición son más hábiles respecto a la lengua. Por ejemplo, en nuestro caso, en el curso de catalán que estamos realizando en la Llar de Sords de Badalona, estamos trabajando un nivel muy básico y sería necesario ampliar más horas. Creo que un año sería suficiente.

NA: ¿Qué perfil docente sería el más adecuado?

MA: Teniendo en cuenta mi experiencia, creo que es primordial que el docente se comunique a través de la lengua de signos catalana. Una persona Sorda, es el perfil más adecuado, pero un oyente signante que sepa adaptar los contenidos, también

sería válido. Creo que es fundamental para trabajar con sordos utilizar diferentes estrategias. Gracias a mi experiencia, me he dado cuenta que debes adaptar y utilizar diferentes roles para que los alumnos te entiendan porque no siempre el signado es suficiente. Nosotros no tenemos una misma estructura mental que los oyentes, por ello el docente debe ser capaz de adaptar los contenidos a nuestra estructura interna para que podamos entenderle mejor. Utilizo el término "rol" porque creo que a veces debemos utilizar diferentes tácticas, como el bimodal, para que los alumnos puedan entender la temática en lengua de signos pero entiendan también la estructura de la lengua oral.

NA: En cuanto a las estrategias que me comentas ¿qué estrategias crees que puede utilizar un docente para trabajar con adultos Sordos?

MA: Durante todos estos años trabajando con niños Sordos, me he dado cuenta que un profesor debe utilizar diferentes estrategias para la docencia. Por ejemplo, en el caso de los oyentes, muchos profesores escriben diferentes explicaciones en la pizarra, a partir de frases largas, y éstas son suficientes para sus alumnos. En el caso de los Sordos, esto es diferente, ya que seguramente no lo entenderán. Yo, tanto con niños como con adultos, utilizo elementos más visuales, como por ejemplo, los colores. Por ejemplo, el tema que trabajamos ayer, las horas, un oyente está acostumbrado porque lo oye y lo utiliza en su día a día, pero para un sordo es más complejo y, deben intentar utilizar una estructura determinada porque es la correcta, no pueden equivocarse o usarlo mal, las horas son las que son y deben utilizarlas correctamente. Para ello yo utilizo los colores y así verán la diferencia entre las diferentes partes que conforman la hora. Otro ejemplo, las conjugaciones verbales, tenemos -ar, -er, -ir, uso diferentes colores para que vean las diferencias entre unos y otros. También la tecnología es una gran aliada para el docente, puesto que nos permite enseñar y mostrar dibujos o imágenes que aclaren el discurso.

NA: ¿Crees que pueden utilizarse las mismas estrategias para niños y adultos?

MA: Sí, porque todas son visuales. Creo que debe diferenciarse únicamente el nivel. Por ejemplo, si en la lectura de una frase hay una palabra que se desconoce, hago dibujos, tanto para los niños como para los adultos, porque los sordos nos regimos bajo el código visual y será la única manera que puedan retener la información. Las

estrategias visuales también les sirve para trabajar en casa, porque después, gracias a esos colores o a esos dibujos, podrán recordar fácilmente lo que hemos trabajado.

NA: Actualmente en el curso de lengua escrita catalana en la Llar de Sords de Badalona se está trabajando la correspondencia. ¿Qué tema crees que sería el más adecuado para un segundo curso?

MA: Sí, ahora estamos trabajando la correspondencia porque era el tema acordado para el proyecto pero, durante las diferentes sesiones me he dado cuenta que los adultos Sordos necesitan trabajar la estructura, puesto que tienen un nivel muy muy bajo. Algunos saben estructura en castellano pero, adaptarla al catalán es muy complejo para ellos. Hay que tener en cuenta que son dos lenguas distintas y por ello, para una buena adquisición de lengua escrita catalana deben ampliar y profundizar en las estructuras sintácticas y todos los elementos que las forman. Ellos no se dan cuenta; escriben y se expresan pero no atienden a la norma. Mi opinión es que en un segundo curso deberíamos centrarnos y trabajar la estructura.

En este curso me he dado cuenta que tenemos muy poco tiempo. Yo he intentado trabajar todo lo posible, vocabulario, familia, colores, transporte, así como los verbos, la estructura, etc. acorde con la temática establecida, la carta, pero es muy importante que sepan dónde deben colocar los diferentes elementos en la oración.

NA: ¿Cómo has organizado las diferentes sesiones del curso?

MA: Para este curso, en primer lugar, estuve en contacto con la Dra. Fernández-Viader que me pautó los objetivos generales de las sesiones: trabajar la correspondencia. En segundo lugar, pensé que para trabajar la carta sería necesario conocer vocabulario acorde con la temática. Al inicio de curso, hice una presentación en Power Point sobre la correspondencia, explicando la definición y tipos. En ella, ya comenzamos a trabajar vocabulario, por ejemplo, la palabra "buzón" en la que aparecían diferentes fotografías. Creo que esto es muy importante porque si en el Power Point sólo introduces frases y frases, la persona sorda o no se fija, o se olvida, en cambio al introducir una foto, seguramente sería más claro para ellos. Más adelante, al trabajar la estructura de la carta, continuamos con el vocabulario; por ejemplo, en la fecha del encabezado, trabajamos los días del año,

los meses, etc. No es vocabulario cualquiera, que se explica sin más, sino que todo el vocabulario que trabajamos, tiene relación con la temática principal. Así, poco a poco, se han ido desarrollando las diferentes sesiones.

NA: ¿Cómo escogiste el material que has dado en clase?

MA: El material lo he extraído de diferentes fuentes: material de clase, que trabajo con mis alumnos en la escuela; de mis libros; diccionarios; de internet, etc. Para dar clases en un curso tan específico es muy importante trabajar antes todo lo relacionado con éste; tanto el material que vamos a utilizar, como el desarrollo de las sesiones. En mi caso, hice una planificación muy específica en la que me dividí las diferentes temáticas por sesión.

NA: ¿Qué opinas de la evolución de los alumnos?

MA: De los cuatro alumnos que tengo actualmente, hay uno que no tiene capacidad y creo que sólo aprenderá un 2% de todo lo enseñado; en cambio, los otros tres, están evolucionando muy bien, y aunque se esfuerzan y trabajan mucho, como te he comentado anteriormente, les cuesta mucho la estructura y en este curso no tenemos tiempo suficiente para profundizar sobre este tema. Hay que tener en cuenta que ninguno sabía nada de las cartas cuando empezamos el curso y, poco a poco, aprenden cada día. Estos tres alumnos aprenden y evolucionan muy bien pero, como ya he dicho, la cuarta alumna debe tener algún impedimento que le impide continuar.

NA: Cuando comenzó el curso sólo una persona había tenido contacto con la lengua escrita catalana, ¿verdad?

MA: Sí, aunque creo que tenía un nivel muy básico, ya que, aunque al comenzar el curso completó bien la hoja de nivel de vocabulario básico, a medida que han pasado las sesiones ha tenido la misma dificultad que sus compañeros. Seguramente el ejercicio de vocabulario inicial le sonaba y pudo completarlo rápidamente, pero con el tiempo, me he dado cuenta que le costaba más.

NA: Supongo que como ya hemos hablado anteriormente, ¿consideras que la estructura es la temática más compleja?

MA: Sí, es lo más complicado y se necesitan más horas para trabajarla.

NA: Perfecto, muchísimas gracias Marga por la entrevista.

MA: Gracias a ti.

V. Convenio de colaboración entre la Universidad de Barcelona y la Llar de Sords de Badalona

CONVENI DE COL·LABORACIÓ ENTRE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA, LA LLAR DE SORDS DE BADALONA, I NATALIA PÉREZ AGUADO PEL DESENVOLUPAMENT D'UNA ESTADA D'INVESTIGACIÓ EN EL MARC DEL PROGRAMA DE DOCTORAT.

Formació del Professorat: Pràctica Educativa i Comunicació

Barcelona, 24.03.2014

REUNITS

D'una banda, el Sr. Dídac Ramírez i Sarrió, Rector Magnífic de la Universitat de Barcelona, en virtut del nomenament per Decret 160/2012, d'11 de desembre (DOGC núm. 6272, de 12 de desembre), com representant legal d'aquesta institució en virtut de les competències que preveu l'Estatut de la Universitat de Barcelona aprovat pel Decret 246/2003, de 8 d'octubre (DOGC núm. 3993, de 22 d'octubre).

D'altra banda, Pedro Jara Blasco, president de Llar de Sords de Badalona en nom i representació d'aquesta entitat, amb domicili a C/ General Weyler 180-182, i amb NIF G-08814717.

I de l'altra, Natalia Pérez Aguado, amb DNI 41007286B, alumna del Programa de Doctorat Formació del Professorat: Pràctica Educativa i Comunicació de la UB.

Les parts es reconeixen recíprocament la capacitat legal necessària per atorgar aquest acte, i

MANIFESTEN

- I. Que com a part de la seva tasca dins els estudis de doctorat en Formació del Professorat: Pràctica Educativa i Comunicació, Natalia Pérez Aguado, en consonància amb el seu Director de tesi, considera necessari efectuar una recollida de dades d'investigació, vinculada al projecte de recerca europeu The Deaf Literacy (538750-LLP-1-2013-1-ES-GRUNDITVIG-GMP), del qual és investigadora responsable la Dra. M^a del Pilar Fernández Viader, Directora de la Tesi.
- II. Que tant l'alumne com el seu Director de tesi i el Coordinador del programa de Doctorat, consideren que l'objectiu a dalt esmentat es pot dur a terme de manera eficaç en col·laboració amb *Llar de Sords de Badalona*.
- III. Que *Llar de Sords de Badalona* accepta que l'alumne esmentat faci ús dels seus recursos materials per tal de donar efectivitat a les tasques recollides a l'annex d'aquest conveni en el marc dels seus estudis de doctorat.
- IV. Que és per això que les parts acorden signar el present conveni de col·laboració, de conformitat amb les següents

Cel

Vuitena. Limitació d'obligacions de les parts

La relació que s'estableix en virtut d'aquest conveni en cap cas no es considera una estada de pràctiques de l'alumne ni suposa l'assumpció per les parts d'obligacions més enllà de les estrictament establertes en aquest document, ni implicarà l'existència d'una relació laboral entre l'alumne i Llar de Sords de Badalona.

Novena. Vigència

Aquest conveni entrarà en vigor en el moment de la seva signatura i romandrà vigent fins a la finalització del període acordat en la Clàusula Segona.

Desena. Causes d'extinció del conveni

Són causes d'extinció del present conveni:

- a) El transcurs de la vigència d'aquest acord.
- b) El mutu acord entre les parts abans de finalitzar el termini establert.
- c) L' incompliment greu i reiterat de qualsevol de les parts d'alguna de les estipulacions essencials del conveni.
- d) La denúncia d'una de les parts.

Qualsevol altra que contempli la normativa vigent d'aplicació.

Onzena. Denúncia

Qualsevol de les parts pot denunciar aquest conveni de col·laboració comunicant-ho a l'altra part per escrit amb 1 mes d'antelació a la finalització o, si n'hi ha, al de les pròrrogues corresponents.

En qualsevol cas, les parts es comprometen a finalitzar el desenvolupament de les accions ja iniciades en el moment de notificació de la denúncia.

Dotzena. Resolució de conflictes

Les qüestions litigioses que puguin sorgir en la interpretació i compliment d'aquest conveni seran resoltes per acord de les parts i, si no fos possible aquest acord, es comprometen a sotmetre's a mediació abans d'iniciar qualsevol reclamació davant la jurisdicció que pertorqui

I perquè així consti, les parts signen aquest document, per triplicat i amb un sol efecte, en el lloc i data indicats a l'encapçalament.

600

**ANNEX AL CONVENI PER LA REALITZACIÓ
D'UNA ESTADA D'INVESTIGACIÓ DE DOCTORAT**

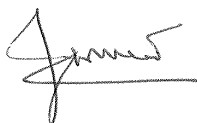
Descripció de les tasques a realitzar pel doctorand:

La tesis doctoral "Alfabetización a adultos Sordos en Cataluña" té com a objectiu desenvolupar la competència escrita dels adults sords, dins del projecte europeu *The Deaf Literacy (538750-LLP - 1 - 2013 - 1 - ES - GRUNDITVIG - GMP)*.

En la Llar de Sords de Badalona i amb el recolzament del Grup SGR APRELS de la Universitat de Barcelona, es realitzaran sessions d'aprenentatge de la llengua escrita catalana per tal d'establir diferents estratègies i mètodes d'ensenyament.

Nom i cognoms del Coordinador del Programa de Doctorat: Dr. Josep Castelló Escandell

Data, segell i signatura: 25 Abril 2014



Nom i cognoms del(s) Director(s) de Tesi:  Dra. Maria del Pilar Fernández Viader

Data i signatura: 7 Abril 2014



VI. Documento de autorización de grabación

a) Documento de autorización de la maestra Sorda



Proyecto DEAFLL: The Deaf Literacy (188750-LLP-1-2013-1-ES-GRUND TWG-GMP)

CONTACTO: deafll@icatal.com

Tesis doctoral: La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña

Doctoranda: Natalia Pérez Aguado

CONTACTO: natalia.perezaguado@ub.edu

AUTORIZACIÓN GRABACIÓN DOCENCIA

D. de Margarita Correas Molero con DNI 33.943.553-5
mayor de edad, autorizo al grupo de investigación APRELS de la Universidad de Barcelona y a
Natalia Pérez Aguado, estudiante de doctorado, para grabar en video/áudio las sesiones de
enseñanza aprendizaje de lengua escrita catalana, realizadas en la Llar de Sordos de Barcelona,
para que puedan ser utilizadas posteriormente como material de investigación y docencia para
la Universidad de Barcelona.

Barcelona a 22 de abril de 2014

Firmas:

Dña. M^{te} M^{ra} Correas Molero

Responsable grupo APRELS

Alumna

NATALIA PÉREZ AGUADO

Doctoranda

b) Documento de autorización de los alumnos Sordos



Proyecto DEAFEL: The Deaf Literacy (538750-LUP-L-2011-0-15-CABINETS-01-CMP)

CONTACTO: caffine@comcast.com

Tesis doctora: La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña

Doctoranda: Natalia Pérez Aguado

CONTACTO: natalia.perezaguado@hotmail.com

AUTORIZACIÓN GRABACIÓN DOCENCIA

D. D^a Fernando Sánchez con DNI 38415179-V,
mayor de edad, autorizó al grupo de investigación APRELS de la Universidad de Barcelona y a
Natalia Pérez Aguado, estudiante de doctorado, para grabar en vídeo/áudio las sesiones de
enseñanza aprendizaje de lengua escrita catalana, realizadas en la Uar de Sords de Barcelona,
para que puedan ser utilizadas posteriormente como material de investigación y docente para
la Universidad de Barcelona

Barcelona s 28 de ABRIL de 2014

Firma:

Dos. M^l FERNANDEZ VILAR

Responsable grupo APRELS

Alumna

Natalia Pérez Aguado

Doc. Sordos



Proyecto DEPREL: The Deaf (In)visibles | E38750-LP-1-2011-1 ES-GRUNDFIG-GMP

CONTACTO: deafub@ema.lego.com

Tesis doctoral: La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña

Docente: Natalia Pérez Aguado

CONTACTO: nataliafermagaudo@hotmail.com

AUTORIZACIÓN GRABACIÓN DOCENCIA

D. D^a ANAM^a CANO GARCIA con DNI 05236715 Y
mayor de edad, autorizo al grupo de investigación APRELA de la Universidad de Barcelona y a Natalia Pérez Aguado, estudiante de doctorado, para grabar en vídeo/áudio las sesiones de enseñanza aprendizaje de lengua escrita catalana, realizadas en la Udr de Sords de Barcelona, para que puedan ser utilizadas posteriormente como material de investigación y docente para la Universidad de Barcelona.

Barcelona a 28 de ABRIL de 2014

Firma:

Cra. M^a N^{ia} Ferrández Vicer

Aprobació grup: 304 08/15

Matrícula

Natalia Pérez Aguado

Doc:01 08/15



Projecte TAPM: (An Deaf Literacy) (506750-LLP-1-2013-1-4-1 GRUNDITVIG-GMP)

CONTACTO: cear@ub.cat

Tema doctoral: La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña

Doctoranda: Natalia Pérez Aguado

CONTACTO: nataliaperezaguado@hotmail.com

AUTORIZACIÓN GRABACIÓN DECENCIA

D. D^a M^a CARTEU MARGRITA SAN MARTÍ con DNI 43.405.864-B,
mayor de edad, autorizo al grupo de investigación APRELS de la Universidad de Barcelona y a
Natalia Pérez Aguado, estudiante de doctorado, para grabar en vídeo/áudio las sesiones de
enseñanza aprendizaje de lengua escrita catalana, realizadas en la Udr de Sords de Badalona,
para que puedan ser utilizada posteriormente como material de investigación y docente para
la Universidad de Barcelona.

Barcelona a 28 de ABRIL de 2014

Firma:

D^a. M^a Carreu Margrita Vices

Responsable grupo APRELS

M^a CARTEU

Natalia

Natalia Pérez Aguado

Doctoranda



Lifelong Learning Programme



Universitat de Barcelona



Projecte OSAR: The deaf laboratory (501750-LLP-1-2013.1 EE-GRUNDTVIG-GMP)

CONTACTO: qualitat@amf.cat

Tesis doctoral en alfabetización de adultos Sordos en Cataluña

Docencia: Natalia Pérez Aguado

CONTACTO: natalia.perezaguado@ub.edu

AUTORIZACIÓN GRABACIÓN DOCENCIA

D. Sr. Excelsionacion Aarón Gómez con DNI 330 23001-K mayor de edad, autorizo al grupo de investigación APHLLS de la Universidad de Barcelona y a Natalia Pérez Aguado, estudiante de doctorado, para grabar en vídeo/áudio las sesiones de enseñanza aprendizaje de lengua escrita catalana, realizadas en la Uar de Sordos de Barcelona, para que puedan ser utilizadas posteriormente como material de investigación y docente para la Universidad de Barcelona.

Barcelona a 28 de Abril de 2014

Firma:

D. Sr. Aarón Gómez

Excelsionacion grupo APHLLS

Autoriza

Natalia Pérez Aguado

Docencia

VII. Otros documentos

a) Encuesta inicial



Projecte DEAF/LE: The Deaf/Teacher (538750-LLP-1-2013-1-ES-GRUNDTVIG-GMP)

CONTACTE: gladinfo@gmail.com

Tesi doctoral: *La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña*

Directora de tesi: Dña. M^o Pilar Ferrández-Vizcar

Doctoranda: Natalia Pérez Aguado

CONTACTE: catalu@cezezag.edu@gmail.com

1. DADES PERSONALS:

NOM	NO CARMEN
COGNOM	MANBRILLA SAN JAMES
DATA DE NAIXEMENT	16-9-1964
LLOC DE NAIXEMENT	BARCELONA
SEXE	NOVA
% DE PÈRDUA AUDITIVA	HIPACUSTICA
FINAT DE LA PÈRDUA AUDITIVA	18 MESOS
ALTRES DISCAPACITATS	SORDESA
ANTECEDENTS SORDS	NO
EDUCACIÓ REBUDA	ORAL
LENGUA FAMILIAR	CASTELLÀ
PROFESIÓ	PENSIONISTA
POBLACIÓ DE RESIDÈNCIA	CORNELLA DE LLOBREGAT
ASSOCIACIÓ	L'ARD SORD BADALONA

2. DADRES ACADÈMIQUES:

a) Nom de les escoles que heu assistit i nivell d'estudis assolit:

- ~~ESCOLA~~
- ESCOLA FONOAUDIOLÒGIC. 1^a 2^a
- ADMINISTRATIVA
- ESCOLA CATALANA
- GRABADORA DE DATES.

b) Penses que és important aprendre a llegir i escriure? Per què?

ES MOLT IMPORTANT PER APRENDRE PERQUE
MOSSTRÉS VEURE EN CATALUNYA.

c) Com consideres el teu nivell d'escriptura en català?

<input type="checkbox"/>	Molt bé
<input checked="" type="checkbox"/>	Bé
<input type="checkbox"/>	Regular
<input type="checkbox"/>	dolent
<input type="checkbox"/>	Molt dolent

Comentaris:
ESCRIBRE NO TANT.
LLEGIR ENTEN PERFECTAMENT.

d) Fas servir la llengua escrita en diferents mitjans per comunicar-te? Amb quina freqüència? (Exemples: facebook, Twitter, Whatsapp, correu electrònic, correspondència, etc.)

MÉS CASTELLA PER QUE ENTEN MILLOR.

1 22

e) Quines dificultats tens en el moment d'escriure? (Exemple: Síntesis, adverbs, temps verbal, etc.)

DEPEND DE LA SITUACIÓ

f) Espai d'expressió lliure:

- M'ENCANT CINE
- VIATGAR
- FACEBOOK
- TELEVISIÓ
- ANAR



Proyecto DEAFLE: The Deaf Literacy (538750-LLP-I-2013-1 ES-GRUNDTVIG-GMP)

CONTACTE: deaf@ub@gmail.com

Títol documental: La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña

Directora de tesi: Dra. M^a Pilar Ferrández-Viader

Docentanda: Naiara Pérez Aguado

CONTACTE: naiara.perezaguado@umh.es

I. DADRES PERSONALS:

NOM	ANA M ^a
COGNOM	CASO GARCIA
DATA DE NAIXEMENT	23-11-1959
LLOC DE NAIXEMENT	VALE
SEXE	F
% DE PERDUA AUDITIVA	100%
EDAT DE LA PERDUA AUDITIVA	2 anys
ALTRES DISCAPACITATS	NO
ANTECEDENTS SORDS	NO
EDUCACIÓ PRIMA	MÍNIMA
IDIOMA FAMILIAR	CASTELLÀ
PROFESSIÓ	PENSIONISTA
POBLACIÓ DE RESIDÈNCIA	BARCELONA
ASSOCIACIÓ	CLARD SORD BARCELONA

2. DABES ACADÈMIQUES:

a) Nom de les escoles que heu assistit i nivell d'estudis assolit:

Col·legi de Puríssima de Madrid
Graduado Sordo

b) Penses que és important aprendre a llegir i escriure? Per què?

Yo necesito aprender
y avanzar en català

c) Com consideres el teu nivell d'escriptura en català?

	Molt bo
	Bé
	Regular
X	Deixat
	Molt dolent

Comentaris:

- d) Fas servir la llengua escrita en diferents mitjans per comunicar-te? Amb quina freqüència? (Exemples: Facebook, Twitter, Whatsapp, correu electrònic, correspondència, etc.)

Castellano, Facebook, Whatsapp
y correu electronic

- e) Quines dificultats tens en el moment d'escriure? (exemples: Sintaxia, adverbis, temps verbal, etc.)

todo

- f) Espai d'expressió lliure

autonomia



Projecte *DEAFLL: The Deaf Literate* (538750-LLP-1-2013-1-ES-GRUNDTVIG-GMP)

CONTACTE: deaflling@gmail.com

Tesi coòrdada: *La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña*

Directora de tesi: Dra. M^a Pilar Fernández-Viader

Docoranda: Natalia Pérez Agudé

CONTACTE: natalia.perezagude@hotmail.com

1. DADOS PERSONALES:

NOM	FERNANDO
COGNOM	SANCHEZ SERRANO
DATA DE NAIXEMENT	27/3/1948
LLOC DE NAIXEMENT	BARCELONA
SEX	HOMBRE
% DE PERDUA AUDITIVA	100%
EDAT DE LA PÈRDUA AUDITIVA	4 anys
ALTRES DISCAPACITATS	NO
ANTECEDENTS SORDS	NO
EDUCACIÓ REBLUDA	ORIENTE
LLINGUA FAMILIAR	CASTELLANO
PROFESIÓ	GRÀFICAS
POBLACIÓ DE RESIDÈNCIA	BADALONA
ASSOCIACIÓ	CLUB DE SORDS BADALONA

2. DADES ACADÈMIQUES:

a) Nom de les escoles que heu assistit i nivell d'estudis assolit:

- MUNICIPAL 1954 a 1964 //

b) Penses que és important aprendre a llegir i escriure? Per què?

- CASTELLANOS
+ APRENDRE - CATALAN

c) Com consideres el teu nivell d'escriptura en català?

	Molt bo
	Bó
	Regular
	D'ent
<input checked="" type="checkbox"/>	Molt dolent

Comentaris:

d) Fas servir la llengua escrita en diferents mitjans per comunicar-te? Amb quina freqüència? (Exemples: Facebook, Twitter, Whatsapp, correu electrònic, correspondència, etc.)

- FACEBOOK
- WHATSAPP
- CORREU ELECTRONIC,

e) Quines dificultats tens en el manual d'escritura? (Exemple: Sintaxis, adverbis, temps verbals, etc.)

PROBLEMA MADA

f) Espai d'expressió lliure

HOLA BONA DIA ADEU



Projecte DEAFTEL: The Deaf (www4538750-LLP-1-2013-1-ES-GRUNDTVIG-GMP)

CONTACTE: gaalfin@sigmail.com

Tesi doctoral: *La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña*

Directora de tesi: *Urs. M^a Pilar Fernández-Viader*

Docentanda: *Natalie Pérez Aguado*

CONTACTE: gaalfin@sigmail.com

1. DADES PERSONALS:

NOM	ENCARNACION GARCIA MARTINEZ
COGNOM	
DATA DE NAIXEMENT	5-10-73
LLOC DE NAIXEMENT	GIJÓN
SEXE	M
% DE PERDUA AUDITIVA	67%
ETAT DE LA PERDUA AUDITIVA	
ALTRES DISCAPACITATS	NO
ANTECEDENTS SORDS	NO
EDUCACIÓ RESUDA	SIGNADA
LLINGUA FAMILIAR	ORAL
PROFESIÓ	
POBLACIÓ DE RESIDÈNCIA	BARCELONA
ASSOCIACIÓ	BARCELONA

2. DADES ACADÈMIQUES:

a) Nom de les escoles que heu assistit i nivell d'estudis assolit:

Sra Glòria lluis del miller ~~1988~~ ¹⁹⁸⁸
T.P BARCELONA COGER 1988-1992

b) Penses que és important aprendre a llegir i escriure? Per què?

Si important

c) Com conecques el teu nivell d'escriptura en català?

	Molt bo
	Bó
X	Regular
	Dolent
	Molt dolent

Comentaris:

d) Has servit la llengua escrita en diferents mitjans per comunicar-te? Amb quina freqüència? (Exemples: Facebook, Twitter, Whatsapp, correu electrònic, correspondència, etc.)

- cristallós
- facebook - Twitter - Whatsapp

e) Quines dificultats tens en el moment d'escriure? (Exemple: Sintaxis, adverbis, temps verbal, etc.)

Todes

f) És: d'expressió lliure

CARILLON
iò ~~any~~ camp autor, CINE.

b) Documento de conocimientos previos

1. MC

1.- Escribe las palabras con el català:

Nombre: NOM

Formado: FORMAT

Enero: GENER

Estimado: ESTIMAT

Apellidos: COGNOMS

Felicitación: FELICITAT

Noviembre: NOVENBRE

Escribir: ESCRIBRE

Fecha: DATA

diez: DEU

Carta: CARTA

Recibir: REBUDA

Reclamación: RECLAMACIÓ

treinta: TRENTA

2. FS

1.- Escribe las palabras en catalán:

Nombre: **NOM**

Formado:

Enero: **GENERO**

Estimado:

Apellidos: **COGNOMS**

Felicitación:

Noviembre: **NOVEMBRE**

Escribir:

Fecha:

diez: **DEU**

Carta:

Recibir:

Reclamación:

treinta: **TRENTA**

3. AM

1.- Escribe las palabras con el català:

Nombre: *Nom*

Formado: *format*

Enero: *Janari*

Estimado: *estimado*

Apellidos: *Cognoms*

Felicitación: *felicitaçion*

Noviembre: *Novembre*

Escribir: *scrivir*

Fecha:

diez: *deu*

Carta: *Carta*

Recibir:

Reclamación: *reclamacion*

treinta: *triginta*

4. EA

1.- Escribe las palabras en catalán:

Nombre: *Pomb*

Formado:

Enero: *Genere*

Estimado: *estima*

Apellidos:

Felicitación:

Noviembre: *Novembre*

Escribir: *escribe*

Fecha: *Feche*

diez: *deu*

Carta:

Recibir:

Reclamación:

treinta:

VIII. Traducción y transcripción de las sesiones

PRIMERA SESIÓN

Fecha: 28 de abril del 2014.

Duración: 2 horas (18:00h a 20.00h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.

- **Alumnos:** FS, EA, AM, MC.

- **Otros participantes:** LO (secretario de la Llar de Sords de Badalona); MP (directora del grupo de investigación SGR APRELS, de la Universidad de Barcelona); NA (investigadora).

Traducción de la sesión:

(La maestra entra en el aula, coge las sillas y las coloca de forma semicircular. Entran los alumnos y se sientan (de izquierda a derecha) en el siguiente orden: FS, EA, AM y MC).

LO: *Puesto que PE no ha podido venir, asisto yo a la inauguración del curso, como representante de la Llar de Sords de Badalona. Informar que este curso es posible gracias al convenio entre nuestra asociación y la Universidad de Barcelona. A continuación doy la palabra a la Dra. MP.*

MP: *Ante todo, disculpas, ya que debido a una enfermedad, tengo dificultades de movimiento en el brazo, por ello, NA realizará la interpretación de mi discurso. En primer lugar, gracias a la Llar de Sords de Badalona por tener confianza en la Universidad de Barcelona para realizar este proyecto. Vamos a empezar un curso corto y después si los estudiantes o los alumnos quieren más, realizaremos un segundo curso de lengua escrita. Hemos planificado con la profesora MA y con la ayuda de NA un curso de 30 horas para empezar, como base, para conocer un poco mejor la lengua catalana. Estamos en una sociedad en la que tener conocimiento del catalán es un punto importante para progresar en la consecución de vuestros*

puestos de trabajo. Por ejemplo sólo que uno sepa decir cinco frases en catalán ya tiene una puerta abierta al mundo laboral mejor que si no sabe expresarse. Quiero informaros que este curso está amparado por la Unión Europea. La Universidad de Barcelona pidió a Bruselas el hacer este curso. Pero esto mismo que haremos nosotros, también lo harán otros países para personas Sordas, como Austria e Italia. De este modo, al mismo tiempo haremos el curso en España, Austria e Italia. En Italia para escribir italiano, y en Austria para escribir austriaco. Todos los progresos que hagamos cada grupo nos los iremos pasando para intentar, entre todos, ayudar a mejorar. Pensamos que, aprender a escribir, es una deuda pendiente que tenemos con la Comunidad Sorda y, por poco que hagamos, ya será un paso adelante. Cualquier duda que tengáis puesto que vais a tener siempre aquí a NA y a la profesora MA, podéis hacerla a través del contacto personal o a través del correo electrónico. Hoy para empezar os hemos traído a cada uno una libreta, un bolígrafo y un lápiz de la Universidad, para que todos los trabajos que vayáis haciendo, los podáis ir guardando en ese cuaderno. Si NA puede ahora distribuirlos (NA reparte el material correspondiente a cada alumno).

FS: (A NA) *¿puedo escribir mi nombre en la tapa de la libreta?*

NA: *Sí, no hay problema.*

MP: *Ahora deciros que estamos grabando, grabamos la clase para ver cómo podemos mejorar en la siguiente sesión, para ver que preguntas hacéis, que dudas tenéis y, mejorar, en la clase siguiente; pero siempre para intentar mejorar nosotros en vuestro beneficio y grabamos a la profesora también por lo mismo, para comentar con ella cómo ha ido la clase y, entre todos, pensar cómo puede mejorar en la siguiente. Por eso, os pedimos por favor que firméis y autoricéis estas grabaciones cuyo objetivo es la investigación relacionada con el aprendizaje de la lengua escrita. Esta hoja es para la autorización de la grabación de las sesiones. Ahora NA explicará el documento de conocimientos previos.*

NA: (NA reparte el documento de autorización para la grabación de las sesiones; todos los alumnos lo completan, lo firman y hacen la devolución a NA). *Mi nombre es (dactilología) "NA", éste es mi signo, algunos ya me conocéis puesto que estoy trabajando como intérprete y mediadora en la Llar de Sords de Badalona. Hoy*

empieza el curso de lengua escrita catalana y, para comenzar, hemos preparado una encuesta inicial que nos gustaría que cumplimentarais para conocer vuestra opinión y experiencia en torno a la lengua escrita. En el primer apartado, se preguntan aspectos personales, vuestro nombre, año de nacimiento, lugar de nacimiento, entre otros; en el segundo apartado, cuestiones académicas, por ejemplo, en qué colegio estudiasteis, qué titulaciones habéis obtenido; etc.; el tercer apartado se centra en la lengua escrita, por ejemplo si consideráis la lengua escrita como un factor importante, qué nivel tenéis actualmente, si hacéis uso de ella, por ejemplo en las redes sociales como Facebook o WhatsApp, o en el correo electrónico; qué dificultades tenéis, por ejemplo, en la estructura o el vocabulario, si habéis asistido a algún curso de lengua escrita catalana, etc.. En el último apartado, hay un espacio de libre expresión, por lo que debéis escribir un par de frases en catalán, del tema que queráis, por ejemplo, algo que os guste o qué habéis hecho este fin de semana.

MC: *¿En catalán?*

NA: *Sí, todo en catalán, por favor. Una vez acabéis de rellenar este formulario, MA comenzará la clase.*

AM: (A MC) *¿tú sabes escribir en catalán?*

MC: (A AM) *claro.*

AM: (A MC) *no veas, qué bien. (A NA) ¿empezamos?*

NA: *Sí.*

MC: *¿Con bolígrafo o con lápiz?*

NA: *Como quieras.*

EA: (EA levanta la mano para preguntar algo a NA, pero rápidamente mira el documento de su compañera AM y empieza a escribir).

FS: (Señala la pregunta del formulario) *lugar ¿qué es?*

NA: (Se acerca a su pupitre, se inclina y lee el formulario) *es el lugar de nacimiento.*

EA: (A AM, señalando la pregunta del formulario) *perdona, ¿sabes qué quiere decir esto?*

AM: (A EA) *dos...*

EA: (A AM) *aix, no lo entiendo.*

NA: (Se acerca a los pupitres de EA y AM) *¿tenéis dudas?*

EA: *Sí.*

NA: *No pasa nada, no te preocupes, dime.*

EA: (Señala la pregunta del formulario) *¿esto qué quiere decir?*

NA: *Año de nacimiento.*

FS: *¿Y el grado de pérdida auditiva qué es? Yo no oigo nada, soy sordo profundo.*

NA: (Se acerca a su pupitre) *perfecto, pues en el documento puedes indicar que eres sordo profundo.*

EA: (Señala la pregunta del formulario) *Disculpa, ¿qué quiere decir esto?*

NA: (Se acerca a su pupitre, se inclina y lee la pregunta del formulario) *lugar de nacimiento.*

EA: *Ah, vale vale.*

NA: *¿Dónde naciste tú, en Barcelona o...?*

EA: *En Gerona.*

NA: (Dactilología) *"Gerona"*.

AM: *Disculpa.*

NA: (Se acerca a su pupitre) *dime.*

AM: (Señala la pregunta del formulario) *¿qué quiere decir esto?*

NA: (Mira el formulario de AM) *debes indicar la pérdida auditiva, si eres sorda profunda, hipoacúsica, etc.*

AM: *¿Si soy discapacitada?*

NA: *No, ¿tú sabes qué porcentaje de pérdida auditiva tienes?*

AM: *No.*

NA: *No pasa nada, por ejemplo ¿tienes restos auditivos?*

AM: *No, yo no oigo nada.*

NA: *Pues debes poner sordera profunda.*

AM: (Señala la respuesta que ha escrito y lo muestra a NA) *¿así está bien?*

NA: *Sí.*

AM: (Señala la pregunta del formulario) *¿año?*

NA: (Mira el formulario de AM) *se refiere a la edad de la pérdida auditiva, dos meses, tres meses, un año...*

AM: *Vale.*

MC: (Señala la pregunta del formulario) *¿esto qué quiere decir?*

FS: (Puesto que FS también tiene dudas, presta atención a la explicación de NA)

NA: (Se acerca al pupitre de MC y mira la pregunta del formulario) *se trata de la lengua familiar, por ejemplo, si tus padres son sordos, la lengua de signos se consideraría lengua materna, en cambio*

MC: (Interrumpe a NA) *oyentes.*

NA: *¿La comunicación familiar es en lengua oral?*

MC: *Sí. Y el nivel ¿a qué se refiere?*

FS: (A MC) *tú eres sorda profunda.*

NA: *Es el grado de pérdida auditiva.*

MC: *Yo oigo un poco, creo que soy hipoacúsica.*

NA: *¿Qué porcentaje de pérdida auditiva tienes?*

MC: *Por ejemplo yo la música o un ruido muy fuerte puedo escucharlo, pero no sé qué porcentaje tengo. No oigo como un oyente.*

NA: *Normalmente en las audiometrías te lo indica.*

MC: *Por ejemplo, el timbre no lo oigo, el teléfono tampoco pero la música sí.*

NA: *Perfecto, pues debes indicarlo.*

AM: (AM aprovecha que MC y NA están hablando para coger el formulario que está completando MC y mirar sus respuestas pero NA, lo coge rápidamente y lo deja en la mesa de MC. Aun así, AM continúa intentando leer lo escrito).

FS: (Señala la pregunta del formulario) *¿esto qué quiere decir?*

NA: (Se acerca a su pupitre y lee el formulario) *si tenéis otras discapacidades asociadas.*

FS: *¿Si tienes el carnet?*

NA: *No, se refiere, por ejemplo, hay personas sordas que tienen otras discapacidades, por ejemplo, algún tipo de retraso, sordoceguera.*

FS: *No, no.*

NA: *Perfecto, pues debes indicar no.*

AM: (AM aprovecha que FS y NA están hablando para continuar mirando el formulario que está completando MC y leer sus respuestas)

EA: *Perdona.*

NA: (Se acerca a su pupitre) *dime.*

EA: (Señala la pregunta del formulario) *¿esto?*

NA: *Se refiere si, a parte de la sordera, tenéis otras discapacidades, por ejemplo, retraso, ceguera, etc.*

EA: *Tengo que pensarlo.*

NA: *Aparte de la sordera ¿tienes alguna otra discapacidad?*

EA: *No, sólo soy sorda.*

NA: *Entonces debes indicar no.*

FS: *Disculpa.*

NA: (Se acerca a su pupitre) *dime.*

FS: (Señala la pregunta del formulario) *¿esto?*

NA: *Quiere decir si hay otras personas sordas en tu familia.*

FS: *No, nadie.* (Señala la pregunta del formulario) *¿y esto?*

NA: *Se refiere a la lengua que utilizas con tu familia; si os comunicáis en lengua oral o en lengua de signos.*

FS: *Buf, hombre, lengua de signos muy poco... quizá hay una comunicación mínima, a partir del mimo o gestos naturales.*

NA: *Perfecto, pues debes indicarlo.*

AM: (A MC. Señala la pregunta del formulario) *¿qué es esto?*

MC: *La educación recibida, en lengua de signos o lengua oral.*

EA: (Atenta a la conversación de sus compañeras responde a MC) *oral, mis padres son oyentes*

MC: *En mi caso es oral, mis padres son oyentes y nunca nos comunicamos con lengua de signos porque no saben.*

MA: (MA, al ver la conversación entre las tres alumnas decide intervenir y se acerca al pupitre de AM).

AM: (Mira a MA y señala el formulario pero no dice nada).

MA: *¿Qué tal?* (mira la pregunta señalada) *¿cómo te comunicas con tu familia, en lengua oral o en lengua de signos?*

AM: *En mímica.*

MA: (Dactilología) *"mímica"*.

AM: (Dactilología) "¿mímica?" ¿Acabado en (dactilología) "a"?

MA: (Dactilología) "a", sí (se retira para que los alumnos continúen rellenando el formulario).

FS: (Continúa preguntando a NA) ¿esto a qué hace referencia?

NA: ¿Dónde vives?

FS: *En mi casa.*

NA: *Sí, pero ¿en qué zona, en qué población?*

FS: *En Badalona.*

NA: *Perfecto, debes indicar en Badalona.*

FS: (Escribe la respuesta) *ya está.*

NA: *Muy bien.*

FS: (Lee la siguiente pregunta) ¿Estudiar? *buf...no sé.*

NA: *En esta pregunta, más o menos, se debe indicar la trayectoria académica.*

FS: *No sé...*

NA: ¿A qué colegio asististe?

FS: *No me acuerdo...*

NA: ¿A la Purísima?

FS: *Sí, sí, justo a ese, yo fui a la Purísima.*

NA: *Perfecto, pues debes indicarlo aquí (señala la casilla y revisa el formulario) pero recuerda que debes intentar responder las preguntas en catalán.*

FS: ¿En catalán?

NA: *Sí, ya lo hemos indicado al principio... (sonríe)*

FS: (Sonríe) *No, no, no.*

NA: *Venga, hay que intentarlo, aunque sea un poquito.*

FS: *No tengo ni idea, no sé nada.*

NA: *Bueno, poquito a poco.*

EA: *(A NA) perdona.*

NA: *(Se acerca a su pupitre) dime.*

EA: *(Señala la pregunta del formulario) ¿esto?*

NA: *¿En tu familia hay más personas Sordas? Por ejemplo, ¿tienes algún hermano Sordo, un primo Sordo..?*

EA: *No, no, en mi familia no hay más Sordos.*

NA: *Perfecto, pues debes indicar que no.*

EA: *(Señala la pregunta del formulario) ¿y esto qué quiere decir?*

NA: *(Mira el formulario) si en el colegio os enseñaron en lengua oral o en lengua de signos.*

EA: *Lengua de signos.*

NA: *Perfecto, entonces debes indicarlo.*

EA: *¿Cómo se escribe?*

NA: *(Dactilología) "signada"*

EA: *(Dactilología) "¿i?"*

NA: *(Dactilología) "i"*

EA: *(Dactilología) "¿gn?"*

NA: *(Realiza cada letra de forma muy lenta para que EA pueda copiarlo) "signada"*

EA: *(Señala la pregunta del formulario) ¿y esto?*

NA: *(Mira el formulario) se refiere a la comunicación con tus padres, si os comunicáis en lengua oral o en lengua de signos.*

EA: *En lengua oral.*

NA: *Perfecto, pues debes indicarlo.*

EA: *Uf, no me acuerdo cómo se escribe (dactilología) "¿o?"*

NA: (Dactilología) *"oral"*

EA: (Dactilología) *"¿l?"*

NA: (Dactilología) *"l"*

EA: (Escribe la respuesta y señala lo escrito) *¿así está bien?*

NA: (Revisa el texto escrito) *sí, perfecto.*

EA: (Señala la pregunta del formulario) *¿y esto?*

NA: *¿A qué te dedicas?*

EA: *A la limpieza.*

NA: *Pues debes indicar (dactilología) "limpieza".*

EA: (Escribe la respuesta y señala una nueva pregunta del formulario) *¿y esto?*

NA: *¿Dónde vives?*

EA: *En Badalona* (escribe la respuesta y señala otra pregunta *¿y esto?*)

NA: (Mira el formulario) *¿a qué asociación perteneces?*

EA: *A ésta.*

NA: *Debes indicar entonces la Llar de Sords de Badalona.*

EA: (Escribe la respuesta) *perfecto, ya está.*

NA: *Aún queda otra hoja.*

EA: (Señala una pregunta del formulario que no había contestado) *sí, pero ¿esto a qué se refiere?*

NA: *Si naciste sorda u oyente y, en el segundo caso, con qué edad sufriste la pérdida auditiva.*

EA: *Uy, no lo sé, yo me voy a llevar este formulario, lo consultaré con mis padres y el próximo día te lo devuelvo. Y las demás preguntas que faltan también las haré en casa, porque allí lo tengo todo guardado, y podré rellenar las preguntas correctamente.*

NA: *No te preocupes, se trata de un formulario cuyas respuestas no aspiran a ser detalladas, puede ser más general, por ejemplo, yo recuerdo que asistí a tal colegio y que estudié tal, pero muy genérico. O, creo que nací oyente pero más adelante, me quedé sorda, a raíz de una enfermedad. Pero muy general, no te preocupes.*

EA: *Sí, sí, yo nací oyente, y nací en Santa Coloma de Gramanet, en el hospital Lluís... no me acuerdo bien.*

NA: *No hace falta EA, no te preocupes que indiques el hospital en el que naciste, puedes rellenar el formulario más general.*

EA: *Vale, perfecto.*

AM: *Perdona.*

NA: *(Se acerca a su pupitre) dime.*

AM: *(Señala la pregunta del formulario) esto ¿qué quiere decir?*

NA: *Se refiere al nivel de lengua escrita. Si tienes un nivel muy bueno, bueno, regular o malo.*

AM: *(Señala "regular") ¿puede ser éste?*

NA: *No lo sé, esta respuesta depende de tu opinión. ¿Cuál crees que es tu nivel de lengua escrita catalana? Por ejemplo, debes valorar si sabes vocabulario, si conoces la estructura de la oración, etc.*

AM: *No, no (señala la respuesta "malo").*

NA: *Tú misma, lo que tú creas conveniente.*

AM: *¿Lo marco con una cruz?*

NA: *Sí, con una cruz.*

FS: (Señala la pregunta del formulario) *esto ¿qué quiere decir?*

NA: (Se acerca a su pupitre y lee la pregunta) *si haces uso de la lengua escrita, por ejemplo, si envías e-mails frecuentemente; cartas; a partir de los mensajes; WhatsApp; Facebook, twitter, etc.*

FS: *E-mails, twitter no tengo.*

NA: *Perfecto, pues debes escribir aquello que uses.*

FS: (Señala otra pregunta del formulario) *¿qué quiere decir?*

NA: (Lee la pregunta del formulario) *pregunta las dificultades que te surgen en el momento de escribir, por ejemplo, tienes dudas a nivel de vocabulario, de estructura de la oración, etc.*

FS: *Tengo dudas en todo porque no sé nada.*

NA: *Bien, pues debes indicarlo.*

EA: (A NA. señala la pregunta del formulario) *esto ¿a qué se refiere?*

MC: *En qué canal utilizas la lengua escrita, por ejemplo, en facebook, Whatssap, mensajes, etc.*

EA: *Ah, vale, ¿y esto?*

MC: *En qué lengua escribes, en castellano o en catalán, tú usas siempre castellano ¿no?*

EA: *Sí, sí, yo castellano ¿lo escribo?*

MC: *Claro. Yo ya estoy, ya he terminado* (entrega el formulario a NA).

NA: (Coge el formulario) *perfecto, gracias.*

AM: (Lee la siguiente pregunta) *¿difícil?...* (puesto que no entiende la pregunta, consulta a MC) *Perdona, ¿esto, qué quiere decir?*

MC: *¿Qué es lo que más te cuesta al escribir? Por ejemplo los verbos o... no sé, ya no me acuerdo de lo demás porque ya he entregado el formulario.*

EA: *(Atenta a las respuestas, también decide preguntar a su compañera MC) ¿y qué significa la pregunta D?*

MC: *Yo ya he acabado ¿a ver? (EA le deja su formulario y AM lee la pregunta) ¿Qué medios utilizas para escribir, facebook, e-mail, WhatsApp? y ¿en qué idioma, castellano o catalán?*

EA: *Castellano.*

NA: *(Se acerca al pupitre de AM) ¿ya has acabado?*

AM: *(Entrega el formulario a NA) no lo sé, mira a ver si está todo completo.*

NA: *(Revisa las respuestas y le devuelve el formulario) en esta pregunta debes indicar en qué medios utilizas la lengua escrita, en Facebook, mensajes, etc.*

AM: *(Señala la palabra "cartas" y "correo electrónico") ¿esto es lo mismo?*

NA: *No, son cosas totalmente distintas. Por un lado, tenemos las cartas, que escribes mediante un papel, y puedes hacerlo o bien a mano, o en ordenador, pero debes enviarlo a partir de un sobre y, por otro lado, tenemos el correo electrónico que se escribe y se envía mediante una cuenta en internet. ¿Entiendes la diferencia?*

AM: *Vale, vale ¿escribo la respuesta?*

NA: *Sí. (Se acerca a EA) ¿qué tal?*

EA: *(Señala el formulario) Esta pregunta no la entiendo, ¿castellano?*

NA: *Es lo mismo que le acabo de explicar a AM.*

EA: *Vale, perfecto.*

FS: *Perdona.*

NA: *(Se acerca al pupitre) dime.*

FS: *(Señala la pregunta del formulario) ¿y aquí?*

NA: *En este espacio debes intentar escribir una frase en catalán, aunque sea cortita, debes intentarlo.*

FS: (Escribe palabras sueltas en catalán, sonrío, y mira a NA).

NA: *¡Perfecto! Es cortito pero muy bien.*

FS: *¡Es lo único que sé, ya no sé nada más!*

NA: *¡Está perfecto! (Coge el formulario de FS y revisa que haya contestado todas las preguntas) Te falta una pregunta, por qué crees que es importante saber escribir.*

FS: *Para integrarnos en la sociedad.*

NA: *Pues debes indicarlo.*

EA: *Yo también he acabado.*

NA: (Se acerca a su pupitre, coge el formulario y revisa que haya completado todas las preguntas) *faltan 4 preguntas.*

EA: *Se me han olvidado, a ver...*

NA: (Repasa con EA una de las preguntas que le faltan) *en esta debes indicar si consideras que saber escribir es importante y por qué.*

EA: *Se me ha olvidado.*

NA: *A ver, en cuanto a la escritura, ¿tú piensas que es importante?*

EA: *Sí.*

NA: *Pues debes indicar que sí es importante (EA escribe la respuesta) ¿Por qué?*

EA: *¿Escribir?*

NA: *Sí, ¿por qué es importante saber escribir?*

EA: (EA mira fijamente a NA pero no responde nada).

NA: *Por ejemplo, la escritura puede ser importante porque nos ayuda a integrarnos socialmente, o porque es importante para nuestro futuro laboral, para encontrar trabajo.*

EA: *Sí, sí.*

NA: *Debes escribir tu opinión. (NA se acerca al pupitre de AM) ¿qué tal, ya has acabado?*

AM: (Entrega el formulario a NA) *No lo sé, mira a ver.*

NA: (Coge de nuevo el formulario de AM y comprueba que haya completado todas las respuestas) *ahora sí, perfecto, gracias.*

MC: (A AM) *¿no querías preguntarle algo más a NA?*

AM: *No, da igual.*

NA: *Dime, no hay problema.*

AM: *¿Falta rellenar algo más? ¿mis respuestas están bien o tenían que ser más largas?*

NA: *Está bien, no te preocupes.*

FS: (Entrega el formulario a NA) *toma.*

NA: (Repasa el formulario de FS y comprueba que haya completado todas las preguntas) *perfecto, gracias.*

EA: (Intenta leer las preguntas que le faltan pero muestra muchas dificultades y MA se acerca a su pupitre para ayudarla. EA señala una pregunta) *esto no lo entiendo.*

MA: *¿Qué nivel tienes de lengua escrita en catalán? Tienes un nivel muy bueno, alto, regular o bajo.*

EA: (Rellena la respuesta y entrega el formulario a NA) *ya está.*

NA: (Coge el formulario de EA y comprueba que haya completado todas las preguntas) *faltan dos. (Devuelve el formulario a EA y señala una pregunta) en ésta te pregunta los problemas que te surgen a la hora de escribir, por ejemplo, si tienes problemas de vocabulario, dudas en la estructura de la oración, etc.*

EA: *Sí, me cuesta la estructura, bueno, todo es difícil.*

NA: *Bien, pues debes explicarlo es este apartado.*

EA: *¿Ya está?*

NA: *No, te falta otra pregunta (coge el formulario e indica a EA la pregunta que falta por contestar) éste es un apartado de libre expresión. Debes intentar escribir, en catalán, un par de frases.*

EA: *¿En catalán?*

NA: *Sí.*

EA: (EA escribe la palabra CATALÁN y entrega el formulario a NA).

NA: (Repasa la última respuesta de EA y se da cuenta del error) *no hay que escribir la palabra «catalán», hay que escribir en catalán una frase, por ejemplo, algo que te guste o lo que has hecho este fin de semana. Una frase corta.*

MA: *Debes dejar a un lado el castellano e intentar escribir en catalán. Algo, por ejemplo, piensa una frase en lengua de signos.*

EA: *No sé.*

MA: *Inventa algo en lengua de signos, una frase, pues esa misma, debes escribirla en catalán.*

EA: *Uf, no sé.*

MA: *A ver, signa algo, lo que sea.*

FS: *Di algo, lo que tú quieras.*

MA: *Una frase.*

EA: (Mira a todos sus compañeros y no signa nada).

MA: *Di algo, lo que quieras pero en lengua de signos, por ejemplo, «el fin de semana pasado estuve en Gerona y conocí a dos chicas». Esta frase en lengua de signos hay que intentar adaptarla al catalán escrito. Intenta escribir algo en catalán.*

EA: *¿Aquí?*

MA: *Sí, escribe en catalán una frase.*

EA: (Mira el ejercicio, intenta escribir algo pero se dirige a MA y NA) *¿escribo algo sobre unos amigos míos?*

MA: *Sí, escribe lo que quieras pero en catalán.*

EA: (Mientras EA escribe todos los alumnos la miran).

MA: (A NA) *es mejor que la dejemos sola porque, de lo contrario, se pone nerviosa (MA y NA se van y dejan trabajar sola a EA).*

EA: (A AM) *algo de mis amigos...*

AM: *Sí, por ejemplo, «el otro día fuimos a algún sitio», o «nos fuimos de excursión», algo que te salga, tú misma.*

EA: (Escribe) *¿fuimos a caminar?*

AM: *O... no sé, «el trabajo me gusta».*

EA: *No, no me gusta.*

MC: *Una frase cortita, no te preocupes.*

EA: (Completa el ejercicio y se dirige a NA) *ya estoy.*

NA: *¿Ya has acabado? (coge el formulario y revisa que haya completado la última pregunta) ¡Perfecto! Gracias.*

EA: (A AM) *qué complicado, me he confundido un poco, no lo entendía.*

AM: (A EA) *sí, es un poco difícil, pero tranquila.*

FS: (A EA y AM) *es normal, es la primera vez, poco a poco, tranquilas, no pasa nada.*

AM: *La próxima vez saldrá mejor.*

MA: *Bien, ¿ya estáis? estoy un poco inquieta porque hasta ahora no he podido presentarme. LO, MP y NA ya se han presentado y han hecho las explicaciones pertinentes y ahora me toca a mí. ¿Me conocéis? Seguramente no, mi nombre es (dactilología) "MA" me llamo igual que una flor, pero a mí me gusta abreviar el nombre porque tan largo no me gusta. Éste es mi signo. La Llar de Sords de*

Badalona la conozco desde hace muchos años, desde hará diez años más o menos, y aunque a FS sí que lo conozco, creo que al resto os tengo vistos pero no he tenido el placer que conoceros hasta ahora. Trabajo como maestra de niños sordos en el colegio Josep Pla, no sé si lo conocéis, está en Barcelona, y soy vocal de políticas sectoriales de FESOCA. Participo en más cosas en la Comunidad pero con el tiempo ya os iré explicando. Me gustaría saber si me conocéis, o alguna vez me habéis visto. A FS sí que lo conozco.

FS: *Sí, sí, nos conocemos.*

MA: *¿MC?*

MC: *De vista puede ser que nos conozcamos, quizás hemos coincidido en el teatro.*

AM: *(A MC) de Facebook.*

MC: *Sí, de Facebook, también, he visto muchas fotos tuyas.*

MA: *O puesto que también estoy en FESOCA, en el departamento de política sectorial, quizás en algún comité... (se dirige a AM) ¿Tú me has visto alguna vez?*

AM: *Sí, en el teatro de la Asociación de Sordos Casal de Barcelona.*

MA: *Sí, puede ser el otro día en la obra de teatro que organizaron en el Casal de Sords de Barcelona, pero antes, ¿no, verdad?*

AM: *Sí, antes del teatro te había visto en Facebook .*

MA: *¿Y tú, EA?*

EA: *Creo que alguna vez nos hemos visto por Gerona.*

MA: *Puede que me hayas visto alguna vez por Gerona, pero yo creo que no te he visto nunca, porque no me sueñas.*

EA: *Yo sí te tengo vista.*

MA: *Bueno, pues como a algunos no os conozco personalmente, encantada de conoceros a todos, estoy muy contenta y quiero daros las gracias, porque sin vosotros, esto no sería posible. También quiero dar las gracias a la Dra. MP y a la Llar de Sords de Badalona, en especial al presidente PE, por confiar en mí para este*

proyecto. Por ello, gracias a todos, a los alumnos, a la Dra. MP, a la Llar de Sords y a PE, por participar en este proyecto tan interesante. Hasta ahora habéis visto que, al mismo tiempo que signo, he vocalizado en castellano, pero, a partir de ahora, lo haré en catalán, porque el objetivo de este curso es aprender la lengua catalana, y creo que el refuerzo vocálico puede ser muy importante para aprender, por ello, será en catalán; ya que, de lo contrario, si yo os intento enseñar lengua catalana pero vocalizo en castellano seguro que será una confusión para vosotros.(MA deja de vocalizar en castellano, y lo hace en catalán). El objetivo de este curso es aprender correctamente el catalán. Como ya han dicho tanto MA como MP el curso será de 30 horas, los lunes y los miércoles de 18:00 a 20:00. Avisaros que normalmente signo muy rápido y, si algo no lo entendéis, por favor, avisarme y signaré más lento. Antes de empezar con la parte teórica, me gustaría saber por qué os habéis matriculado en este curso.

FS: *Porque vivimos en Cataluña y, por ejemplo, cuando recibo alguna carta a casa, soy incapaz de leerla por problemas de comprensión y tengo que estar preguntando qué pone. Creo que es muy importante conocer el idioma y por eso me he matriculado.*

MC: *Por lo mismo, porque vivimos en Cataluña.*

AM: *Pienso igual que FS y MA.*

EA: *Yo no, yo toda la vida he usado el castellano, catalán no porque no sé.*

MA: *Muy bien, todo lo que decís es cierto, estamos en Cataluña y debemos conocer la lengua catalana, tanto a nivel de comprensión como de expresión. Me gustaría saber si alguno de vosotros ya sabe catalán y si suele utilizar la lengua.*

FS: *No, yo no sé catalán. A veces, pregunto alguna palabra a mi hija y me explica el significado, pero palabras sueltas (oraliza pero no signa) [bon dia], [adeu], muy poco y necesito más.*

MC: *Hace muchísimos años en el colegio la Purísima creo que me enseñaron algo y más adelante en la Asociación de Sordos Cerecutor hice un pequeño curso.*

MA: *¿En Cerecutor? ¿cuándo?*

MC: *Hace muchos años se organizó un curso muy corto, no lo recuerdo muy bien, pero yo asistí. Muchas veces leo noticias o libros en catalán, miro los subtítulos en catalán...*

MA: *¿Lectura? muy bien.*

MC: *Sí, escribir me cuesta un poco más pero la lectura la entiendo muy bien, no tengo problemas. A veces, por ejemplo, si surge alguna palabra que no entiendo, la busco en el diccionario y ya está.*

MA: *Perfecto (se dirige a AM) ¿y tú?*

AM: *Yo soy de Madrid así que nunca estudié en catalán.*

MA: *¿De Madrid? No lo sabía.*

AM: *Sí, más adelante me vine a vivir a Barcelona pero no sé nada de catalán.*

MA: *(Se dirige a EA) ¿y tú?*

EA: *Cuando era pequeña en el colegio siempre me enseñaron castellano, nunca he utilizado el catalán y no sé nada.*

MA: *Perfecto. Ahora me gustaría saber vuestros nombres.*

FS: *(Dactilología) "FS" y mi signo es éste.*

MC: *(Dactilología) "MC" y mi signo es éste.*

AM: *(Dactilología) "AM" y mi signo es éste.*

EA: *(Dactilología) "EA" y mi signo es éste.*

MA: *Perfecto, ahora repartiré un documento para saber un poco el nivel que tenéis cada uno de vosotros. No quiero que os pongáis nerviosos, si hay algo que no sabéis, no pasa nada, no es un examen. (MA reparte las fichas a cada alumno) Ya podéis empezar. (MA está pendiente de los alumnos pero los deja trabajar solos y aprovecha para preparar el Power Point. Una vez finalizan, entregan la ficha a la maestra). Por curiosidad, ¿cómo os habéis enterado de este curso?*

FS: *Porque en la página web de la Llar de Sords de Badalona estaba publicitado.*

MA: *¿Sólo lo publicaron en la web?*

FS: *No, también nos enviaron un correo electrónico a todos los socios para informarnos.*

MA: *Muy bien, es una palabra muy importante, correo electrónico. ¿Y tú, MC?*

MC: *Por correo electrónico, también.*

MA: *Igual que FS, te llegó la información a partir del correo electrónico, ¿y tú, AM?*

AM: *Por la página web.*

MA: *Lo viste publicitado en la web, muy bien, ¿y tú, EA?*

EA: *Por la página web.*

AM: (A MC) *¡porque yo te lo dije!* (AM y MC se ríen y MA las mira; MC se dirige a MA) *yo se lo expliqué a MC.*

MC: *Sí, primero recibí un e-mail, como ha explicado FS y después me lo dijo AM (todos se ríen).*

MA: *Perfecto (escribe en la pizarra CORREU y WEB). Estas dos palabras son diferentes, ¿el correo qué es?*

FS: *El correo electrónico.*

MA: *Perfecto, puede ser un correo electrónico (Escribe en la pizarra ELECTRÒNIC) pero este signo también hace referencia a otra variante (mira a los alumnos).*

FS: *A una carta.*

MA: *Perfecto, a una carta, a aquel papel que metemos en un sobre y lo enviamos (escribe la palabra SOBRE en la pizarra y hace un dibujo de éste) ¿Qué más?*

MC: *Ya está.*

MA: (Quiere escribir en la pizarra pero se da cuenta que sólo tiene un color, el negro, y se dirige a LO) *¿Sólo tenemos un rotulador para escribir? ¿no hay más colores?*

LO: *Voy a mirarlo.*

MA: *Necesito diferentes colores para diferenciar las palabras.*

LOS: (LO se va a buscar rotuladores).

MA: *¿Algo más?*

AM: *¿Sobre qué?*

MA: *Sobre los canales de difusión del curso.*

EA: (Dactilología) *"¿Gmail?"*

FS: *Es lo mismo, es un tipo de correo electrónico.*

MA: *Hay muchos tipos de correos electrónicos pero muy bien (Escribe GMAIL en la pizarra).*

EA: (Oraliza pero no signa nada) *[Hotmail].*

FS: *Uf, hay muchísimos, no acabaríamos nunca.*

MA: *¿Algo más?*

MC: (A FS) *¿creo que en Facebook también lo publicaron, verdad?*

FS: *Sí.*

MC: (A MA) *en Facebook.*

MA: (Escribe FACEBOOK en la pizarra) *perfecto.*

EA: *Twitter.*

MA: *Hay muchísimas redes sociales pero las redes en sí no son lo importante sino saber cómo os habéis enterado del curso de catalán. Por email y, por lo tanto, a través del correo electrónico, por la página web de la Llar de Sords y porque ha sido publicado en Facebook. Pues bien, en un principio ya está, vamos a esperar un momento a ver si nos pueden traer los colores.*

EA: *WhatsApp.*

MA: *¿Por WhatsApp? ¿A ti te han enviado un WhatsApp para informarte sobre el curso de catalán? ¿no, verdad?*

EA: *No.*

MA: *Pues ya está. ¿Alguien más había dicho otra cosa?*

MC: *Cuando te informa otra persona.*

MA: *Perfecto (Escribe PERSONA en la pizarra).*

LO: *(Entra a clase y le da a Marga un rotulador azul) sólo tenemos azul, toma.*

MA: *Gracias, el próximo día traeré más colores. Como he dicho antes, a partir de ahora, todos vamos a intentar vocalizar en catalán, por favor. No es productivo intentar aprender catalán y vocalizar en castellano, así que vamos a hacer un esfuerzo. (Subraya la palabra "correu" escrita en la pizarra) el signo correo hace referencia a dos significados distintos, por un lado, al correo electrónico y, por otro, a las cartas. (Señala la palabra "web") las web son páginas que podemos encontrar colgadas en internet y son muy cómodas porque podemos acceder a ellas a partir de un ordenador, igual que el Facebook. (Señala la palabra "persona") cuando alguien te informa de algo, no hay papeles de por medio, como en la carta, sino, el boca a boca. (Escribe la palabra PAPER en la pizarra). En este curso, nos centraremos en el correo, pero no en el electrónico, sino en las cartas, aquellas que recibimos y debemos leer mediante un papel. Podéis copiar este esquema en vuestras libretas. (Todos los alumnos copian en esquema) perfecto, es importante que sepáis diferenciar dos acepciones. En lengua de signos, utilizamos este único signo, para referirnos a dos cosas muy distintas pero tenemos que saber las diferencias entre ellas (escribe en la pizarra las palabras CORREU y CARTA). ¿Por qué pensáis que son diferentes? ¿Qué es este signo?*

FS: *El primero es el correo electrónico y la carta es el sobre.*

MC: *Sí.*

MA: *Entonces el correo hace referencia al correo electrónico y la carta a aquel papel escrito que se envía mediante un sobre. Vamos a ver un ejemplo (proyecta el vídeo de presentación, parado, para enseñar unas imágenes de unos buzones) ¿qué pasa*

con esto? ¿acaso la palabra correo únicamente hace referencia al electrónico? No, también podemos encontrar dos acepciones, la primera, como habéis dicho, el email, y la segunda, como sinónimo de carta. Esto que veis es un buzón (escribe la palabra BÚSTIA en la pizarra y realiza la dactilología indicando el acento) "bústia" y, como podéis ver en las fotos, hay diferentes tipos, tenemos los grandes, como éste, en el que todos podemos dejar cartas que serán repartidas o, el buzón pequeño, individual, por ejemplo, el que tenemos en casa y sólo recibo cartas mías. Por otro lado, a veces, por ejemplo, cuando escribo una carta y digo voy a correos, no me estoy refiriendo al email, sino a la institución. Es importante conocer las acepciones. Las cartas ya sabéis lo que es, una pregunta, cuando os informaron del curso de catalán ¿os dijeron qué tema íbamos a trabajar?

MC: *No, nos dijeron que haríamos un curso de catalán.*

MA: *¿Y ya está? ¿no os dijeron que trabajaríamos la correspondencia?*

FS: *No.*

MA: *Cuando en la Universidad de Barcelona se empezó a organizar el curso de catalán, se tuvieron en cuenta muchísimos temas a tratar, como el vocabulario, la sintaxis, etc. y finalmente se decidió trabajar la correspondencia ya que la carta es un canal comunicativo muy fuerte y poderoso; los mensajes, los WhatsApps son rápidos pero no son serios, nada importante te lo comunican a través del teléfono, sino a través del papel. Las cartas son muy importantes y en este curso aprenderemos a escribirlas, manteniendo un formato y una estructura y, además, trabajando tanto vocabulario como gramática (subraya doble la palabra "carta"). ¿Para qué sirve una carta?*

AM: *Para avisar.*

MA: *Perfecto (escribe en la pizarra el título LA CARTA en color negro y en azul AVISAR) ¿Qué más?*

MC: *Para informar.*

MA: *(Escribe en la pizarra INFORMAR) ¿más?*

FS: *Para la publicidad.*

MA: (Escribe en la pizarra PUBLICITAT) *otro...*

FS: *Para notificar algo importante, una multa, por ejemplo.*

MA: (Escribe en la pizarra NOTIFICAR) *perfecto, ¿para qué más?*

AM: *¿Una web?*

MA: *La página web no es una carta. Hay más funciones, ¿para qué más puede servir? algo totalmente diferente, por ejemplo, si yo me voy de vacaciones...*

AM: *¿Un libro? no no, son tonterías, da igual.*

FS: *Cuando trabajas en una empresa, si te vas de vacaciones tienes que avisar.*

MA: *Parecido, te vas de vacaciones, piensas en alguien, escribo algo y se lo envío... ¿qué es?*

EA: *Te vas de excursión.*

AM: *¿Una carta de amor?*

MA: *No, de amor no, puede ser para un amigo, un familiar...*

FS: *Una carta que le envías a un amigo cuando te vas de viaje.*

MA: *¿Y cómo se llaman? ¿Tienen una forma en concreto, verdad?*

FS: *Una postal.*

MA: *Perfecto, eso es, una postal (escribe la palabra POSTAL en la pizarra). La postal es aquel papel que por delante hay un dibujo, una imagen o una fotografía de algo típico del país al que hayamos visitado y, por detrás, tiene un pequeño espacio para escribir lo que queramos a un familiar, a un amigo, etc. Una foto sola, no es una postal, tiene que ir acompañada del texto escrito, por lo tanto, se considera una carta. Hay muchos tipos de postales, tenemos las de navidad, de cumpleaños, de reyes, de viajes, etc.*

FS: *¿Las tarjetas también son cartas?*

MA: *No, las tarjetas son papeles muy pequeños en los que indicamos la información básica, por ejemplo, un nombre, un número de teléfono, una dirección, pero no te*

explican algo que tú debas leer detenidamente, sino que podríamos considerarlo como un elemento publicitario. Por ejemplo, si encontramos un bar muy barato, pedimos la tarjeta para recordar dónde estaba (escribe la palabra TARGETA en la pizarra). Bien, ¿Cuándo aparecieron las cartas?

FS: *No lo sé...*

MC: *Hace muchos años, ¿en el 1600?*

AM: *Hace muchísimos años, las entregaban los pájaros mensajeros.*

MA: *(escribe la respuesta de MC en la pizarra).*

MC: *No, no, cámbialo, sólo estoy pensando.*

MA: *¿Lo borro?*

MC: *Sí, sí, sólo pensaba.*

FS: *Antiguamente eran los pájaros los responsables en llevar las cartas.*

AM: *Sí, tiene razón.*

FS: *Hace...*

MC: *En la época de los romanos.*

MA: *(Escribe ROMANS en la pizarra) perfecto, ¿quién más?*

AM: *(a NA) ¿tú lo sabes?*

NA: *Yo no sé nada.*

MA: *(A AM) no se puede preguntar nada, tenéis que pensar por vosotros mismos.*

FS: *Hace 200 años.*

MA: *(Escribe 200 ANYS en la pizarra) perfecto, ¿AM?*

AM: *¿Antes de Cristo?*

MA: *No lo sé, dime tú qué piensas.*

AM: *Sí, Antes de Cristo, prueba a ver si tengo suerte.*

MC: (A AM) *No es un concurso, no te preocupes.*

EA: *No lo sé, se me ha olvidado.*

AM: (A EA) *¿cuándo surgieron las cartas?*

EA: *No lo sé, hace muchos años.*

MC: (A EA) *¿cuándo? más o menos.*

EA: *Pues hace poco.*

AM: *¡No, hombre no!*

MC: *¡Qué dices!*

MA: *¿Hace poco, cuándo?*

EA: *¿En Enero?*

(FS, AM y MC se ríen, pero EA está muy seria)

FS: *¿Cómo van a surgir en Enero?*

EA: *No lo sé.*

MA: *Es su opinión, hay que respetarla (escribe la respuesta GENER en la pizarra). Lo cierto es que las cartas surgieron hace muchísimos años, Antes de Cristo, como decía AM, pero no en la época de los Romanos, como indicaba MC, sino muchísimo antes. ¿Pensáis que las cartas tenían la misma forma que ahora, un fino papel dentro de un sobre?*

MC: *¿En las piedras?*

FS: *No, en pergaminos.*

MA: *No, si escribes algo sobre una piedra, ese mensaje no puede borrarse, es fijo. Antiguamente, en Egipto, necesitaban comunicarse pero ¿por qué?*

MC: *Por la guerra.*

MA: *No, en la época de los romanos habían muchas guerras pero en Egipto era por otros motivos, ¿por qué, alguien lo sabe?*

FS, EA, AM, MC: (miran a la maestra pero no responden).

MA: *¿Nadie? La carta era un elemento muy poderoso y se utilizaba para informar sobre la muerte de personas importantes. Aunque vosotros penséis que las cartas están en desuso y poco a poco se van utilizando menos, esto no es cierto, ya que todavía conservan su principal objetivo: informar. ¿Por qué pensáis que es importante una carta? ¿Por qué continúan después de tantísimos años?*

FS: *Porque es valiosa.*

MC: *Por comodidad, porque el ordenador no te lo puedes llevar, pesa mucho, en cambio un papel sí.*

MA: *El papel significa poder. Internet es efímero, no podemos pensar que como la carta es algo antiguo y han surgido las nuevas tecnologías tiende a desaparecer, todo lo contrario; las cartas son las que utilizamos para informar lo valioso, lo importante: multas, reclamaciones, denuncias, notificaciones, etc. Tiene muchísimos años, mucha historia, pero todavía conserva su fuerza y su poder. Por lo tanto, la carta no es algo nuevo como decía EA, es algo muy antiguo, surgido antes de Cristo (escribe en la pizarra ABANS DE CRIST, subraya las iniciales en otro color y realiza unas flechas para marcar la sigla AC). Mirad, (dactilología) "abans de Crist" se puede abreviar de esta manera. Por si acaso, recordaremos los signos: romanos, años, Cristo y Enero. Pregunto, ¿escribís cartas o habéis escrito cartas alguna vez? Por ejemplo, para solicitar alguna cosa, para pedir información, cartas de amor...*

FS: *No, nunca.*

MA: *¿Nunca?*

FS: *No, ahora no lo utilizo. Quizás hace muchos años escribiera alguna, pero no lo recuerdo.*

MA: *¿Y tú, MC?*

MC: *Antiguamente sí que escribía más cartas, sobre todo postales, tanto en navidad como en vacaciones, pero ahora cada vez menos.*

MA: *Perfecto, ¿AM?*

AM: *Hace muchos años, cuando no tenía ordenador sí que escribía cartas de amor.*

MA: *¿De amor?*

AM: *Sí, yo vivía en Madrid, mi marido en Barcelona y nos enviábamos cartas, pero de esto hace ya muchos años, ahora nada, sólo uso el correo electrónico, facebook o WhatsApp para comunicarme.*

MA: *¿EA?*

EA: *Yo no utilizo el correo electrónico, sólo el móvil para enviarme mensajes tanto con la familia como con los amigos.*

MA: *¿Qué es más cómodo para vosotros, la carta o el correo electrónico?*

FS: *El correo electrónico, porque es mucho más rápido.*

MC: *Igual que FS, el correo.*

AM: *Para mí lo mejor es el Facebook.*

MA: *Pero, por ejemplo, hablando del Facebook, si debo acudir a un juicio ¿os gustaría que me lo notificaran por el Facebook, teniendo en cuenta que es un canal público? Facebook, entre otras redes sociales, lo podemos utilizar de manera informal, para quedar, para hablar con los amigos, para un montón de cosas, pero no para algo serio, como por ejemplo, acudir a un juicio.*

AM: *No, tienes razón.*

EA: *Depende, el Facebook quizás, pero no tengo mucho tiempo.*

MA: *Las redes sociales no tienen la misma importancia, valor y seriedad que la carta. La carta exige una estructura textual y gramatical concreta; cuando escribimos una carta, a diferencia de las redes sociales, no podemos escribir frases sueltas y cortas, sino debemos mantener unas pautas, porque la persona que recibirá nuestro mensaje, debe entender claramente aquello que le queremos transmitir. No son mensajes rápidos y efímeros, sino que debemos pensar bien el texto, plasmarlo en el papel y enviarlo. Si nosotros escribiéramos cartas del mismo modo que enviamos mensajes, el destinatario no entenderá el texto. Por ejemplo, si me caso y quiero enviar las invitaciones de boda a los asistentes, no puedo escribir*

la carta como si se tratara de un WhatsApp, porque no habrá un diálogo entre nosotros, sino un único mensaje. Debo ser claro y preciso, porque si únicamente informo que me caso, el destinatario puede pensar que le escribo únicamente para informarle o porque está invitado a la boda y debe asistir. Hay que respetar una estructura textual y gramatical para que el destinatario pueda entender mi mensaje. Otro ejemplo, no puedo escribir una carta diciendo me han puesto una multa y protesto; esto, no vale, debes explicar los hechos, qué ha pasado, los detalles; de lo contrario, mi carta no tiene sentido. En clase trabajaremos esta estructura, ¿queda claro?

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Perfecto, repasad vuestros apuntes en casa y nos vemos el próximo día.*

SEGUNDA SESIÓN

Fecha: 30 de abril del 2014.

Duración: 2 horas (18:00h a 20.00h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.

- **Alumnos:** FS, EA, AM, MC.

- **Otros participantes:** LO (secretario Llar de Sords de Badalona); NA (investigadora).

Traducción de la sesión:

Los alumnos entran en el aula, cogen las sillas y las colocan de forma semicircular, del mismo modo que hizo la maestra en la sesión anterior. Se sientan en el siguiente orden (de izquierda a derecha): FS, EA, AM y MC.

MA: *Buenas tardes a todos, empezamos la clase de hoy ¿os acordáis del vocabulario que trabajamos en la sesión anterior? Pues bien, ahora, entre todos vosotros, escribiréis el vocabulario en la pizarra.*

FS, EA y AM: (se levantan y se dirigen hacia la pizarra. MA se aleja, los deja trabajar solos pero está pendiente de los alumnos).

FS: (Coge el rotulador. Sin dudarlo, escribe en la pizarra CORREU y mira a sus compañeras).

AM y EA: *Si, sí, perfecto.*

FS: (Realiza dos flechas junto a “correu” escribe CARTA y realiza el dibujo del sobre realizó MA en la sesión anterior) *¿Electrónico cómo se escribe?*

AM: (Dactilología) *"Etronico".*

FS: (Escribe en la pizarra ETRO. Dactilología) *"Etro" ¿ qué más?*

AM: (Dactilología) *"Etronico".*

FS: (Completa la palabra en la pizarra) *¿estás segura?*

EA: *Está mal, electrónico se escribe con (dactilología) "le" (coge el rotulador que tiene FS en la mano y corrige la palabra escrita en la pizarra).*

AM: *Sí, tienes razón.*

MA: (MA se acerca a la pizarra junto a los alumnos para comprobar que están trabajando pero, al ver que todo es correcto, se aleja de nuevo para que realicen la actividad solos).

FS: (Coge de nuevo el rotulador realiza dos flechas junto a “eletrónico”, escribe GMAIL arriba, HOTMAIL abajo y mira a sus compañeras) *¿qué más? Éste era el primer esquema pero en la parte de abajo había un segundo.*

AM: *Algo de la carta.*

MC: (MC llega a la clase con retraso y se incorpora a la actividad junto con sus compañeros) *Ahora toca la carta (dactilología) "carta".*

FS: *¿Seguro que se escribe así?*

MC: *Sí, sí, seguro.*

FS: (Escribe en la pizarra CARTA).

MC: *Hay que hacer un listado (coge el rotulador que tiene FS, realiza rayas verticales y se lo devuelve) ¡acta! ¿os acordáis? (dactilología) "acta".*

FS: (Escribe ACTA en la pizarra).

MA: (MA se acerca para comprobar que todo sigue en orden, mira la pizarra rápido y se va).

MC: *Postal.*

FS: (Escribe POSTAL en la pizarra).

AM: *Web.*

FS: *¿Página web? No, en este listado no es correcto.*

AM: *Pero carta ya lo hemos puesto en el esquema de arriba (señala la palabra "carta" del primer esquema).*

FS: *Sí, pero la carta del primer esquema hace referencia al correo, al sobre que metes en el buzón... ¿qué más? se me ha olvidado... (mira a MC).*

MC: *Sí, a mí también... no consigo recordarlo... ¡ah sí! (dactilología) "publicidad" (coge el rotulador que tiene FS y lo escribe en la pizarra) creo que ya está.*

MA: (Se acerca a la pizarra) *faltan dos.*

FS: *¿Dos?*

MA: *Sí (de nuevo, se aleja y los deja trabajar solos).*

MC: (Escribe en la pizarra FACEBOOK).

FS: *¿Qué más? ¿Twitter? no, no... ¡WhatsApp!*

MC: (Escribe WHATSAPS en la pizarra y añade GOOGLE) *Creo que Google está bien.*

FS: *¿Estaba en el listado de la sesión anterior?*

MC: *No, pero hoy pensando y reflexionando sobre el tema creo que es correcto y, si se nos ocurren cosas nuevas debemos añadirlo.*

EA: *¿Qué más?*

FS: *¿Papel? no...*

MC: *¡Ah, sí! (escribe en la pizarra RECLAMAR, NOTIFICAR y FOTO).*

FS: *Sí, muy bien.*

MC: *Falta algo... ¡ya lo tengo! (escribe en la pizarra ABANS CRISTO señala con una raya las dos iniciales, realiza dos flechas hacia arriba y escribe A.C.) ¿Se os ocurre algo más?*

FS: *Por mí ya está.*

EA: *Por mí también.*

AM: *Creo que lo tendríamos que ordenar diferente, porque el orden no queda claro.*

MC: *Si se te ocurre algo más, puedes añadirlo pero creo que el orden da igual, hemos ido pensando y escribiendo al mismo tiempo, lo importante es que el vocabulario sea el adecuado.*

FS: *Fallos seguro que hay, a ver qué nos dice.*

MA: *(Se acerca a la pizarra, repasa el esquema que han realizado los alumnos) Ya os dije en la sesión anterior que repasarais. Nos están arreglando el proyector pero, por favor, no hagáis caso y miradme a mí, debemos concentrarnos y trabajar pese a que ellos estén aquí. Perfecto, el resumen que habéis realizado no está mal, os felicito porque se nota que habéis repasado en casa, lo único que faltaría es estructurar un poco este vocabulario teniendo en cuenta los tres temas que tratamos (realiza dos rayas en la pizarra, separando en tres bloques el texto escrito por los alumnos). En cuanto al correo, tenemos el correo electrónico pero falta una (dactilología) "c" (en la pizarra FS ha escrito "eletronic" en color azul y MA corrige el error en negro: la c y el acento) es "electrònic" (realiza la dactilología de la palabra signando tanto la "c" como la "o" más arriba que el resto. Escribe "ò" y "ó" en la pizarra) signo ò hacia este lado porque el acento es abierto, cuando sea cerrado lo*

signaré así, al revés. En cuanto a la carta falta la palabra sobre (escribe "sobre" en la pizarra, realiza una flecha para relacionarlo con el dibujo que ha hecho FS y mira fijamente a los alumnos) ¿es correcto lo que he escrito?

MC: *No.*

MA: *¿Por qué?*

MC: *Sobra la (dactilología) "r".*

FS: *Sí, sobra una (dactilología) "r".*

MA: *¿Y por qué nadie me dice nada? escribo y a todos os parece bien, esta palabra es incorrecta se escribe (dactilología) "sobre".*

MC: *¿Qué es el sobre?*

MA: *Es el envoltorio que utilizamos para guardar las cartas y enviarlas (señala el dibujo que ha realizado FS en la pizarra) esto es un sobre, la parte trasera tiene forma de pico puesto que es el lado por el que lo cerramos ¿de acuerdo?*

MC: *Sí, sí, perfecto.*

MA: *(Borra la palabra que había escrito en la pizarra y la escribe de nuevo de forma correcta). En este bloque también podríamos hacer referencia a los carteles que podemos ver en nuestro día a día y que se utilizan para publicidad (escribe la palabra CARTELL en la pizarra en color negro) pero esto ahora lo dejaremos a un lado puesto que nos centraremos en las cartas (redondea en color negro la palabra "carta" escrita en la pizarra). En cuanto a las cartas, lo que habéis escrito es perfecto podemos enviar postales en Navidad o en los cumpleaños; también recibimos una carta para notificaciones importante, por ejemplo, un juicio, una reclamación, una denuncia o incluso una multa. Incluso, en ocasiones, cuando recibimos notificaciones de vital importancia, debemos dar nuestro DNI y firmar como acuse de recibo. Por ejemplo, imaginad que cometéis una sanción conduciendo y recibís una multa si yo no firmo nada puedo tirarla a la basura y decir que no me ha llegado; por el contrario, si me obligan a dar mi DNI y a firmar estoy notificando que sí la tengo. En siguiente lugar (señala la palabra "publicitar" del esquema que han realizado los alumnos) las cartas también se utilizan como*

publicidad, por ejemplo, de un restaurante, o un curso, como el que realizamos aquí. (Señala la palabra “foto” del esquema realizado por los alumnos y hace una flecha en color negro hacia “postal”) estas dos palabras están relacionadas. Normalmente las postales que enviamos en la parte delantera llevan una foto del lugar que hemos visitado y, en la trasera hay un espacio para escribir. Incluso, otras veces, no compramos postal si no que, nosotros mismos hacemos una foto y la escribimos por detrás, como si se tratara de una postal. Por lo que ambas son lo mismo, hacen referencia a una misma cosa. Aquí acaba vuestro segundo bloque pero faltan dos más.

AM: Google.

MA: No, este sería el tercer bloque, por el momento, estamos en el segundo bloque ¿recordáis? En la clase anterior, trabajamos tres temas distintos y hoy vamos a intentar mantener esta distribución. Por el momento ya hemos trabajado qué es el correo en el primer bloque y ahora estamos estudiando para qué sirve. Bien, en este segundo bloque podemos añadir más aspectos, por un lado en vez de utilizar publicitar también podemos usar anunciar (escribe en color negro ANUNCIAR junto a “publicitar”); por otro lado (Añade dos guiones verticales en el listado) las cartas sirven para propiciar información (escribe en color negro INFORMACIÓN) por último, las cartas también se utilizan para avisar. Avisar es similar a notificar salvo que la segunda tiene más relevancia. Por ejemplo, antiguamente, cuando no teníamos email ni WhatsApp ni nada, podíamos enviarnos una carta para avisarnos de algo en concreto (escribe AVISAR en color negro en la pizarra). Por ejemplo, si yo he quedado con MC, finalmente no puedo asistir y no tengo ningún medio para comunicárselo, puedo escribirle una carta avisándola que por un motivo en concreto no podré ir, de esta manera ella podrá leerlo y estar informada. En cuanto al tercer bloque, internet, tenemos Facebook y WhatsApp, ambos son correctos (corrige en color negro la palabra “whatsaps” y escribe WHATSAPP) pero Google no, puesto que nos sirve para recibir información pero no es una herramienta que podamos utilizar para comunicarnos, a diferencia de los dos anteriores; por lo que, no es correcto en este contexto (MA tacha la palabra “Google” del listado). Por último, en la sesión anterior hablamos de la sigla antes de Cristo, ¿por qué?

MC: Cuando hablamos sobre cuándo surgió la carta.

MA: *Perfecto, y dijimos que surgieron antes de Cristo. Es correcto pero falta la preposición de (MC había escrito en la pizarra ABANS CRISTO junto con las flechas y la sigla; MA añade la preposición DE en color negro y tacha la última "o"). La "o" la utilizamos en castellano, no en catalán. Muy bien, Una pregunta, en la última sesión dijimos que la información podía llegarnos a través de las personas, del boca a boca, ¿en qué bloque, de estos tres, deberíamos colocarlo?*

FS: *No lo sé...*

AM: *No sé.*

MC: *En el tercero.*

MA: *¿Por qué?*

MC: *Porque la persona nos da información, nos lo comunica, igual que nos lo pueden comunicar a través de un mensaje.*

MA: *Muy bien. En el tercer bloque, porque estamos hablando de cómo recibimos la información (añade la palabra PERSONA en color negro en el tercer bloque). ¿Queda claro? Perfecto, ahora nos centraremos únicamente en la carta. (MA reparte a los alumnos las fotocopias del Power Point) os paso unas fotocopias del Power Point que trabajaremos en clase para que podáis realizar el seguimiento de las diapositivas. (MA intenta proyectar el Power Point pero no funciona. LO la ayuda. Puesto que no consiguen solventar el problema, se trasladan al otro lado del aula, en el que hay otro proyector, pero, puesto que tampoco funciona, MA propone a NA realizar unas fotocopias grandes en A4 para que puedan seguir la sesión, pero, como no hay impresora con esta dimensión, decide copiar el texto íntegro en la pizarra). Esto que acabo de copiar corresponde a las dos primeras diapositivas del Power Point que tenéis en vuestras fotocopias, empezamos (la maestra señala la primera palabra escrita "què" mira a los alumnos, espera a que realicen el signo y una vez lo han hecho, lo repite ella; señala "és" mira a los alumnos).*

FS, EA, AM, MC: (Oralizan pero no signan) [es].

MA: *Normalmente el verbo ser no tiene correspondencia signada en la LSC pero, nosotros en la escuela utilizamos este signo, así que, a partir de ahora lo signaremos así (señala de nuevo "què és una carta", realiza el signado exacto y lo*

signa con la estructura propia de la LSC) *una carta ¿qué es?* (empieza la lectura de la siguiente oración señalando la palabra y signando al mismo tiempo que los alumnos, se detiene en "mitjà") *¿qué quiere decir?*

AM: *Medio.*

MA: *Perfecto. Es importante que realicéis la vocalización en catalán y dejar a un lado el castellano. Si tenéis dudas sobre algunas palabras, podéis aprovechar y hacer dibujos o símbolos que os ayuden en casa a recordar de qué se trataba. A mí me va muy bien. (La maestra continua con la lectura pero ahora sólo señala la palabra y los alumnos deben realizar el signo, después ella lo repite, se detiene en la palabra "emissor") ¿Qué quiere decir? ¿nadie lo sabe?*

FS: *No lo sé.*

MC: *No.*

EA: *No tengo ni idea.*

AM: *No lo sé.*

MA: *(MA realiza un dibujo en la pizarra un muñeco y escribe la palabra EMISSOR) el emisor soy yo, es la persona que escribe la carta (dactilología) "emissor". Asimismo, (señala la palabra "remitent" del texto, y realiza dactilología) "remitent", si os fijáis en el dibujo del sobre de la última diapositiva (MA se acerca uno a uno a cada alumno para indicarles el dibujo) podréis ver que en la parte de detrás del sobre, la persona que ha escrito la carta debe escribir también su dirección personal, ya que, si hubiera cualquier problema, te devuelven la carta. Por eso, es muy importante que, cuando escribamos cartas, también pongamos nuestros datos.*

EA: *Sí, eso es muy importante, porque yo alguna vez he recibido cartas sin remitente y, antes de abrir el sobre, lo pasas mal porque no sabes quién es. Por suerte, las últimas veces había sido un familiar mío que quiso darme una sorpresa y por eso no puso su nombre.*

MA: *Exacto, por ejemplo, imaginad que debemos enviar una carta muy importante a alguien, pero nos hemos equivocado de la dirección y el cartero no sabe dónde puede entregarla ¿qué hacemos? ¿se tira esa carta? No, se mira el remitente y se*

devuelve a la persona que la ha escrito. El remitente, por lo tanto, siempre debe indicarse en la parte trasera del sobre. (MA continúa con la lectura signando palabra por palabra y se detiene en la palabra "receptor". Para explicar su significado, realiza un dibujo de un muñeco en el lado izquierdo del emisor, escribe la palabra receptor arriba e indica una flecha de derecha a izquierda). El receptor es la persona a quien va dirigida la carta. Yo, por ejemplo, le mando una carta a MC. Ella es el receptor (dactilología) "receptor". (Muestra el dibujo que aparece en las fotocopias) como podéis ver, el receptor debe escribirse en la parte delantera del sobre para que podamos saber a quién va dirigida la carta. Copiar todos este dibujo para que podáis acordaros del significado, (todos los alumnos copian el dibujo en sus libretas). Dejando a un lado el tema de las cartas si yo mantengo un diálogo con una persona, por ejemplo, con FS, primero yo hablaré y después él me contestará y así sucesivamente, de esta manera, el emisor y el receptor irá cambiando, cuando yo hable seré el emisor y él el receptor y viceversa (en el dibujo, realiza una nueva flecha de izquierda a derecha). ¿Queda claro? por ejemplo, si yo quiero poner una denuncia y envío una carta, por ejemplo, por problemas que tengo en casa con los vecinos, yo seré el emisor, pero, si tras el juicio, me responden, yo me convertiré en el receptor, de forma que los papeles comunicativos van cambiando. A partir de ahora, cuando hablemos de emisores y receptores utilizaremos este signo para indicar el emisor y este para el receptor. Bien, continuamos. (MA continúa con la lectura, señalando el texto escrito, signando palabra por palabra y esperando que los alumnos den la forma signada, se detiene en el adverbio "generalment").

FS: *General.*

MA: *Sí (en la pizarra, subraya en color azul la raíz "general" y repite el signo. Continúa con la lectura señalando palabra por palabra y se detiene en la estructura de la carta) mirad todos el dibujo de la carta que tenéis en la última diapositiva ¿veis que tiene una estructura? por ejemplo, en los mensajes, no hay una estructura fija, escribimos sin más, de forma rápida, pero en la carta debemos respetar una estructura, porque, de lo contrario, ésta no tiene sentido. Las partes que aquí explica son fijas, y, por norma, no nos las podemos saltar, de manera que, debemos seguir de forma rigurosa, cada uno de estos apartados. Los próximos días trabajaremos de forma detallada cada parte, pero hoy las presentaremos de forma general. Primero*

(señala la palabra "encapçalament" escrita en la pizarra) *siempre debemos indicar nuestros datos personales así como la fecha; (dactilología) "data" es el día.*

EA: *¿Día?*

MA: *Sí, en catalán. Seguidamente (señala la palabra "salutació" del texto escrito y realiza la dactilología indicando la dirección del acento) "salutació" es el saludo. (Señala la palabra "cos" del texto escrito y realiza la dactilología) "cos" (coge las fotocopias, enseña el dibujo a los alumnos y repite de nuevo la dactilología) "cos" significa el cuerpo del texto escrito, en el que explicamos el motivo de nuestra carta. (Señala la palabra "comiat" del texto escrito y realiza la dactilología) "comiat" es la despedida. (Señala la palabra "signatura" del texto escrito y realiza la dactilología) "signatura" es la firma de la persona que ha escrito la carta. A veces, cuando se trata de una carta más formal, podemos firmar y poner nuestro nombre abajo y, otras veces, si es más informal, con la firma es suficiente. (Señala la palabra "postdata" del texto escrito y realiza la dactilología) "postdata" (escribe las siglas P.D. en la pizarra) ¿qué quiere decir esto? ¿Alguien lo sabe? ¿PD qué es?*

AM: *Es un aviso.*

MA: *Perfecto (escribe debajo de la sigla la correspondencia escrita y unas flechas entre la sigla y las primeras letras de la palabra). ¿Qué diferencia hay entre escribir en el cuerpo del texto y en la postdata? ¿Por qué lo separo? (MA se acerca uno a uno a cada alumno para mostrarles dónde se encuentra la postdata en el dibujo de la carta que tienen fotocopiada). La postdata sirve para avisar, para indicar aquello que es muy importante y que no podemos olvidar, para resaltar algo. Por ejemplo, yo me voy de viaje y escribo una postal a un amigo, en el cuerpo del texto le explicaré lo bien que me lo estoy pasando y lo mucho que me gusta el país en concreto, pero, en la postdata le indicaré que no olvide venir a buscarme al aeropuerto. Esta información es principal, muy importante, y, para que el receptor no se olvide, lo separamos en este apartado al que llamamos postdata. La postdata, a diferencia de los otros apartados, no es obligatoria, a veces la ponemos y otras veces no. Por lo tanto, en resumen, tenemos seis apartados, (señala uno a uno cada apartado y realiza el signo) el encabezado, el saludo, el cuerpo del texto, la despedida, la firma y la postdata, pero recordad que esta última no es obligatoria.*

Estos apartados forman parte de una estructura fija, y debemos mantener este orden para que nuestra carta pueda entenderse. Los próximos días trabajaremos las diferentes partes de forma más detallada. (MA borra la pizarra y copia la tercera diapositiva en color negro. Realiza la lectura signando palabra por palabra del texto escrito y se detiene en el verbo "conté", subraya en azul la raíz "té" y tapa con la mano "con" y realiza el signo) es el verbo tener. (continúa con la lectura señalando palabra por palabra y realizando el signo junto a los alumnos). En resumen, cada carta trata de temas distintos, por ejemplo, una carta puede hacer referencia a una multa, otra carta puede avisarte de un juicio. No todas las cartas tratan los mismos temas. (Puesto que MA pierde mucho tiempo en copiar el texto en la pizarra y el proyector sigue sin funcionar, pide a NA que haga unas fotocopias en color y las pega con celo en la pizarra. Asimismo, la acerca a los alumnos para que estos puedan ver el texto). Ya hemos hablado de la definición de la carta, sobre las diferencias entre emisor y receptor, y ahora vamos a centrarnos en las características de la carta. ¿Qué son las características? por ejemplo, cuando miramos a una persona, por ejemplo a NA, podemos decir que tiene el pelo largo de color castaño, la nariz afilada, es delgada, etc. puedo analizarla, pues bien, una carta también la podemos analizar y ver los detalles que la forman. (Empieza la lectura signando palabra por palabra y se detiene una a una en todas las características; dactilología) "breu", tiene que ser corta, no podemos extendernos mucho. Hay que ser serio a la hora de escribir, no podemos explicar todo aquello que queramos, sino debemos ser concisos. (Señala la siguiente característica, dactilología) "precís" ¿Qué quiere decir?

MC: *¿Limpio?*

MA: *No. Conciso. Debemos adecuarnos, ceñirnos, al tema tratado. (Señala la siguiente palabra "expresar-se", dactilología) "expresar-se" quiere decir expresarse. (Señala la siguiente palabra "amb", dactilología) "amb", con. (Señala la siguiente palabra "claritat", mira a los alumnos)*

MC: *Claro.*

MA: *Exacto, claro. Tenemos que escribir claro, de forma pautada y ordenada. (Continúa con la lectura signando palabra por palabra y se detiene en la palabra*

"completa"; dactilología) *"completa", la información debe ser completa, no podemos empezar a explicar una cosa y pasar a otra sin más, aquello que expliquemos lo debemos hacer de forma completa para que el receptor pueda entenderlo sin problemas. (Continúa con la lectura y se detiene en la palabra "vocabulari" dactilología) "vocabulari" el vocabulario debe ser adecuado, acorde con el texto, por ejemplo, si escribimos una postal de navidad, en el saludo diremos «feliz navidad», en vez de «qué tal» ya que no es adecuado para este texto. Por ello, debemos intentar buscar el vocabulario más adecuado al texto que vayamos a escribir. Por ejemplo, si me citan para un juicio y debo responder a la carta, tampoco escribiré «hola qué tal» porque se trata de una carta formal y mi saludo no es el correcto. (Continúa con la lectura y se detiene en la palabra "abreujar" dactilología) "abreujar" a veces cuando enviamos mensajes o emails informales acortamos palabras, pero en la carta no está permitido. Por ejemplo, la palabra universidad ¿cómo podríamos reducirla?*

MC: (Dactilología) *"uni"*.

MA: (Escribe UNIVERSITAT en la pizarra) *bien, pues imaginad que debemos escribir una carta a la universidad porque no podemos asistir por algún motivo y, puesto que tenemos prisa o, no tenemos ganas, escribimos (escribe UNIV. en la pizarra) esto no es correcto, no podemos utilizarlo. Debemos utilizar la palabra completa, no su abreviación. Por lo tanto (dactilología) "mai" lo utilizaremos. (Sigue la lectura, señalando con el dedo palabra por palabra y realizando el signado al mismo tiempo que los alumnos. Se detiene en la palabra "puntuació", la señala, realiza la dactilología y mira a los alumnos) "puntuació" ¿qué es?*

AM: *Cuando en un texto ponemos los puntos y las comas.*

MA: (Escribe la palabra PUNTUACIÓ en la pizarra y entre paréntesis todos los elementos que lo componen) *El punto, la coma, el punto y coma, el punto y aparte, los dos puntos, entre otros, son elementos que forman la puntuación del texto escrito. ¿Pero qué quiere decir esta frase? ¿Por qué dice que la puntuación es importante? ¿Para qué?*

MC: *Para que el lector no se canse cuando lee. Porque si está todo seguido, no puede parar de leer.*

FS y AM: (Se ríen del comentario de MC).

MA: (Realiza un dibujo en la pizarra de una hoja de papel y un texto escrito separado por diferentes signos de puntuación) *¿por qué hacemos esto?*

AM: *Para estructurar el texto.*

MA: *Para estructurar un poco el texto, está bien. Pero ¿para qué más? ¿por qué estamos obligados a poner puntos o comas? cuando nosotros signamos ¿utilizamos signos de puntuación?*

FS: *No.*

MC: *No.*

MA: *¿No, por qué?*

MC: *Yo cuando signo no digo punto y aparte y signo signando, así que no uso.*

AM: *Yo creo que sí que hay.*

MA: *¡Sí que usamos! a ver signa algo. Si yo signo todo seguido ¿alguien me entiende? la oración, ya sea hablada, signada o escrita necesita una estructura. Si yo explico algo y signo sin parar, nadie entenderá lo que estoy diciendo. Si ahora por ejemplo yo digo todo seguido (signa muy rápido) la carta tiene diferentes partes mañana me voy a comprar ¿me entendéis? no, es imposible, he signado dos frases totalmente diferentes seguidas, sin ninguna pausa, sin espacio. En cambio, si signo la misma oración de esta otra manera (MA repite la oración utilizando una pausa y el espacio) todos sabéis lo que estoy diciendo. Para nosotros, el uso del espacio, equivale al punto en la lengua escrita. Indica un cambio de tema. Si no utilizamos la puntuación no se entiende el mensaje. Bien, ¿queda claro?*

AM: *Sí, quizás si paramos al signar. No sé, no estoy segura.*

MC: *Sí, es verdad, si ella no para, no la entendemos.*

MA: *Pues hasta aquí las características de la carta . Ya es la hora, así que repasar en casa y nos vemos el próximo día. Buen fin de semana a todos.*

TERCERA SESIÓN

Fecha: 5 de mayo del 2014.

Duración: 2 horas (18:00h a 20.00h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.

- **Alumnos:** FS, EA, AM, MC.

- **Otros participantes:** NA (investigadora).

Resumen:

Traducción de la sesión:

Los alumnos entran en el aula, y se sientan de forma semicircular en el siguiente orden (de izquierda a derecha): FS, EA, AM y MC.

MA: (MA coloca una mesa en medio del aula, delante de las sillas de los alumnos y ella se coloca justo detrás, de cara a ellos, al lado de la pizarra) *buenas tardes, ¿recordáis que en la sesión anterior trabajamos las características de la carta? bien, para empezar la clase de hoy y practicar lo que aprendimos, comenzaremos con un ejercicio. Por favor, poneros en pie y colocaros alrededor de la mesa*

FS, EA, AM, MC: (Se levantan, se colocan alrededor de la mesa MC y FS en los extremos opuestos; EA y AM delante de MA. Todos mirando a la profesora).

MA: (Reparte a cada alumno un folio de color A3 que contiene tres dibujos: Una carta, un sobre por delante y un sobre por detrás. Asimismo, reparte pequeños papeles en los que se indica las diferentes partes de una carta) *en este dibujo debéis pegar las diferentes partes de la carta. (MA coge el folio de la actividad, un papelito pequeño y hace una demostración) así, ¿vale? empezamos.*

FS, EA, AM, MC: (Los alumnos empiezan a preparar la actividad, MA se aleja de la mesa y se sitúa junto al proyector pendiente de los alumnos).

AM: *¿Cómo puedo pegarlo?*

MA: *Con el celo que tienes encima de la mesa.*

AM: *¡Es verdad, qué tonta!*

MA: *Tranquila, no pasa nada. Puedes coger el celo e ir pegando las diferentes partes.*

FS, EA, AM, MC: (Cada uno realiza de forma individual el ejercicio, pegando las diferentes partes en el lugar que consideran correspondiente. Mientras realizan el ejercicio, la maestra los deja trabajar solos y prepara el material que utilizará en la sesión de hoy).

AM: *Ya estoy.*

MA: (Se acerca a la mesa y mira la actividad de AM) *debes escribir tu nombre.*

AM: (Escribe su nombre y repasa la actividad).

FS: *Ya estoy.*

MA: *Perfecto, escribe tu nombre por favor.*

FS: (Escribe su nombre, entrega la actividad y se sienta en su sitio).

AM: (Entrega el documento a MA).

MA: *Gracias, puedes sentarte.*

AM: (Se dirige a su pupitre y se sienta).

MC: *Ya estoy.*

MA: *Escribe tu nombre.*

MC: (Escribe su nombre, entrega el documento a MA y se sienta).

EA: *Ya está.*

MA: *¿Has escrito tu nombre?*

EA: *Sí* (entrega el documento a MA y se sienta).

MA: *Perfecto, gracias* (MA realiza una lectura rápida individual de la actividad que han realizado los alumnos y, puesto que ya tiene preparado el Power Point proyecta las últimas cuatro diapositivas que trabajaron el día anterior). *Las primeras cuatro diapositivas son las que trabajamos en la sesión anterior y que tenéis en vuestras fotocopias. A continuación os muestro la imagen que acabáis de completar* (muestra una diapositiva con las tres imágenes que acaban de trabajar) *¿coincide con lo que habéis hecho?*

FS: *Creo que yo me he equivocado en algo pero no sé muy bien en qué.*

MA: (Coge una barra larga para poder señalar la proyección y señala la palabra "data") *¿Os acordáis del (dactilología) "encapçalament"? la fecha pertenece a éste* (con la barra larga señala la palabra "postdata" y vuelve a marcar "data") *como puedes ver FS la fecha corresponde al encabezado y la postdata es aquel recordatorio o aviso que podemos añadir al final de la carta; en tu caso lo has puesto al revés.*

FS: *Sí, tienes razón.*

MA: *Son palabras muy parecidas y al leerlas seguramente te has confundido.*

MA: (Con la barra larga señala la palabra "remitent") *¿Qué es esto?*

FS: *La persona que envía la carta.*

MA: *¿El que escribe la carta o el que la recibe?*

MC: *El que la escribe.*

FS: *El que escribe, yo.*

MA: *Perfecto* (dactilología) *"emissor" ¿quién es? ¿os acordáis?* (Escribe la palabra EMISSOR en la pizarra en color azul).

AM: *El emisor soy yo.*

MA: (Señala la palabra "destinatari" con la barra) *¿quién es? Podíamos utilizar otra palabra ¿cuál?*

FS: *No me acuerdo.*

MA: *Venga, va, en dactilología (dactilología) "re"...*

MC: (Dactilología) *"receptor"*.

MA: *Perfecto (escribe RECEPTOR en la pizarra en color azul, realiza el dibujo de dos personas en azul, los redondea en negro y hace unas flechas en negro. El dibujo es el mismo que en la sesión anterior.) El emisor es el que escribe y el receptor el que recibe la carta.*

AM: *El receptor es la persona a quién enviamos la carta (dactilología) "recep"...*

MC: *A quien se la enviamos, la otra persona (dactilología) "receptor"*.

MA: *Realiza de nuevo la dactilología para que la vean tus compañeros.*

MC: (Dactilología) *"receptor"*

MA: *En la sesión anterior explicamos, de forma general, las diferentes partes de una carta y, si lo comparamos con el dibujo, vamos a ver si se cumplen. Tal y como podemos ver en el Power Point la carta tiene muchos elementos que la componen (con la barra larga, señala la palabra "encapçalament") en primer lugar, el encabezado está compuesto por la dirección del destinatario y la fecha (proyecta la diapositiva con la imagen y señala las partes indicadas con la barra larga) ¿sí? (coge la actividad que acaban de realizar, selecciona el de EA y lo muestra un ejemplo a los alumnos) ¿lo veis? (Proyecta de nuevo el texto) en segundo lugar, el saludo (señala la actividad realizada por EA) debe ir aquí (lo marca en el A3) aunque en este caso, el compañero se ha equivocado ya que en vez de colocar el saludo ha puesto la firma, es un error.*

EA: *¿Es el mío?*

MA: (Mira el nombre de la actividad) *sí, es el tuyo pero no pasa nada, es un error. En el lugar del saludo has colocado la firma, y, en la firma, el saludo. Es al revés.*

EA: *Bueno...*

MA: *Tranquila, no pasa nada (en el texto del Power Point señala la palabra "cos" y lo indica en la actividad de EA) en tercer lugar, el cuerpo del texto es la parte más grande (en el texto del Power Point señala la palabra "comiat" y lo indica en la*

actividad de EA) *la despedida, está aquí. Hay que diferenciar entre el signo de saludo y el de despedida* (señala con la barra la palabra "salutació", realiza el signo) *saludo y* (señala la palabra "comiat" y realiza el signo) *despedida. La firma* (señala la palabra "signatura" del Power Point y lo indica en la actividad de EA) *va aquí. Para recordar estas palabras podéis utilizar una pequeña estrategia* (con la mano derecha tapa "ació" de la palabra "salutació") *«salud» hace referencia al estado de bienestar, está relacionado con la medicina pero, si acortamos la palabra, quizás es más fácil para que recordéis que se trata del saludo* (con la mano derecha, tapa "tura" de la palabra "signatura") *firmar, más claro ¿Verdad?* (con el índice señala "persona", proyecta la imagen de la carta en el Power Point e indica la parte de la firma) *es importante que junto con nuestra firma indiquemos el nombre completo ya que a veces las firmas no son claras y la persona que la recibe puede tener dudas al respecto. Debemos tener en cuenta que hay muchos tipos de cartas, y, por ello, a continuación os voy a enseñar diferentes modelos.* (La maestra coge unas fotocopias y las coloca extendidas encima de la mesa) *por favor, poneros de nuevo alrededor de la mesa* (todos los alumnos se levantan y se colocan alrededor de la mesa grande mientras que MA enseña 17 tipos de cartas diferentes). *Tenéis que intentar ver las diferencias entre cada una de ellas*

FS, EA, AM, MC: (Miran las diferentes cartas. MA se aleja para dejarlos trabajar solos)

MC: *¿En general o tenemos que ir diciendo las diferencias de todas ellas?*

MA: (Se acerca a la mesa y se coloca enfrente de los alumnos) *no, a grandes rasgos ¿qué diferencia hay entre unas y otras?*

FS: *Hay algunas más serias y otras más informales.*

MA: *Perfecto, tenemos cartas formales e informales.*

MC: (Señala una carta) *ésta es una carta comercial, algo relacionado con las tiendas.*

MA: (Borra la pizarra y escribe en color azul SUPERMERCAT) .

MC: (Señala de nuevo la carta) *se trata de una reclamación.*

MA: (Lee la carta que le muestra MC) *¿estáis de acuerdo con lo que dice vuestra compañera? ¿qué dice esta carta? ¿qué tipo de carta es? ¿podéis acercaros y mirarla?*

FS, EA, AM, MC: (Todos los alumnos se acercan a la maestra y miran la carta).

FS: *Sí, sí.*

AM: *Sí.*

MA: *Se trata de una reclamación (junto a "supermercat" escribe en color azul y entre paréntesis RECLAMACIÓ) reclamación ¿de acuerdo? reclamación (señala las cartas que están encima de la mesa) ¿qué más? ¿qué tipos de cartas tenemos?*

EA: (Señala una carta) *esto es un despido.*

MC: *A ver...* (mira la carta que ha señalado su compañera).

MA: (Mira la carta que ha mostrado EA) *¿es un despido?*

EA: *Sí.*

MA: *FS, AM mirad esta carta, por favor.*

FS y EA: (Se acercan y miran la carta).

MA: *EA afirma que se trata de un despido ¿una notificación de estas características se trata de una carta formal o informal? ¿qué pensáis?*

FS: *Formal, es una carta formal.*

MA: *Formal* (MA escribe en la pizarra en color azul CARTA FORMAL, realiza una flecha y escribe en el mismo color RECURSOS HUMANS).

EA: (A MC, de espaldas a la maestra) *¿es formal? ¿no es informal?*

MC: (Señala una postal) *¿Las ves iguales? no tienen nada que ver, una es formal y la otra no (señala la carta a la que hace referencia AM) esta es formal.*

AM: *Vale vale...*

MA: *Seguimos ¿qué más?*

FS, EA, AM, MC: (Todos los alumnos miran las cartas pero ninguno dice nada).

MA: (Señala la carta que FS tiene delante) *esta carta ¿es formal o informal?*

FS: (Mira la carta que le ha indicado la maestra) *informal.*

MA: *¿Por qué?*

FS: *Porque es una postal.*

MC: (Señala una carta) *ésta también es informal.*

FS: *No, no, esta no es informal puesto que lleva el logo de una empresa y el logo significa poder, seriedad, por lo que es formal.*

MA: (Mira la carta a la que hacen referencia MC y FS pero no interviene en su debate).

MC: *No, no, ésta no (señala otra carta diferente a la primera que había indicado) ésta, ésta; ésta es una postal, es informal.*

FS: *Ésta sí, es una postal.*

MA: (Señala de nuevo la primera carta que había indicado a FS) *¿esto es una carta o una postal?*

FS: *Una postal.*

MA: *Fijaos bien* (escribe en la pizarra en color azul CARTA INFORMAL y señala "carta formal") *carta formal* (señala "carta informal") *carta informal, ¿qué más?*

FS, EA, AM, MC: (Todos los alumnos miran las cartas).

MC: (Señala una carta) *ésta es del gobierno.*

MA: (Escribe en la pizarra en color azul GOVERN) *gobierno* (señala la carta) *gobierno.*

AM: (Señala una carta) *ésta es del médico.*

MA: *¿Es formal o informal?*

AM: *Formal.*

MA: *Vale* (junto a "carta formal" realiza una flecha y escribe en color azul METGE).

FS: (Enseña una imagen de un sobre a MA) *¿esto qué es?*

MA: (Mira la imagen) *no lo sé ¿tú qué piensas?*

FS: *Es lo que se mete en el buzón.*

MA: *¿Es una carta, una postal...?*

MC: *Es un sobre.*

MA: *Un sobre* (en color azul escribe en la pizarra SOBRE).

AM: (Señala el sobre y se lo enseña a EA) *un sobre ¿verdad?*

EA: *Sí, lo acabamos de decir, es un sobre.*

MA: *¿Qué más?*

MC: (Coge una carta) *ésta falta.*

MA: *¿Qué es? ¿formal o informal?*

FS, EA, AM, MC: (Todos los alumnos miran juntos la carta).

FS: *Informal.*

MA: *¿Por qué? ¿Qué dice esta carta?*

MC: *Por el vocabulario, creo que es otra reclamación.*

MA: *¿qué más?*

MC: (Señala una carta) *ésta es una factura.*

MA: (Mira la carta) *¿estás de acuerdo FS?*

FS: (Mira la carta de MC) *Sí.*

MA: (A AM) *MC dice que esto es una factura ¿qué piensas?*

MC: (Enseña la carta a AM y a EA) *es una factura.*

AM: *Sí, dice algo de la comida y los precios, parece una factura.*

MA: (Se dirige a la pizarra y señala "carta formal" y "carta formal") *¿formal o informal? ¿qué es?*

MC: (Desde la distancia señala la pizarra) *ésta.*

MA: *¿y eso qué quiere decir? Acércate a la pizarra y señala la opción que creas adecuada.*

MC: (Se acerca a la pizarra y señala "carta informal").

MA: *Carta informal ¿estáis de acuerdo?*

AM: *Sí... ¿no?*

MA: *Yo no lo sé (señala la factura) ¿formal o informal?*

FS, EA, AM, MC: (Todos los alumnos miran la fotocopia).

FS: *No lo sé.*

EA: *No sé...*

MA: *No pasa nada, lo vamos a dejar en las dos opciones y después corregimos (en color azul escribe la palabra FACTURA tanto en el apartado de "carta formal" como en el de "carta informal") ¿qué más?*

AM: *Creo que falta una (coge una carta) ¿ésta, verdad?*

MC: *Sí, ésta falta.*

AM: *Es informal.*

FS: *Sí, es informal.*

MC: *Estoy segura, es informal.*

AM: *Sí, informal.*

MA: *¿Qué es? ¿Es una postal?*

MC: (Coge otra fotocopia) *ésta es la parte de delante de una postal (señala el ejemplo seleccionado por AM) y ésta es la parte trasera.*

AM: *Sí, ésta es la parte de detrás.*

EA: *Las postales se doblan por la mitad y se envían ¿verdad?*

MA: *No, las postales no se doblan, se envían directamente. Las cartas sí, las doblas, las metes en un sobre y las envías.*

MA: *Por lo tanto ¿es formal o informal?*

MC: *Informal.*

MA: *(Señala en la pizarra la palabra "postal" escrita en el apartado "carta informal") informal. ¿Falta algo más? (MA repasa todas las cartas que están encima de la mesa y señala una a una todas las cartas) ésta ya está hecha; ésta también; ésta también; ¿y está?*

EA: *Ésta falta.*

MA: *No, no, ya la hemos hecho, es la reclamación. Bien, pues sentaros en vuestros sitios para que os pueda explicar de forma clara las diferencias entre unas y otras. Como habéis visto, hay muchísimos tipos de cartas, yo he escogido unas cuantas para mostraros unos ejemplos pero aunque sean de temáticas diferentes, todas tienen la misma estructura. En todas se respetan las partes que os he explicado. Aun así, en el encabezado, podemos encontrar otros elementos que no hemos visto hasta ahora, por ejemplo (coge una carta comercial se dirige al pupitre de los alumnos y la enseña uno a uno) en esta carta encontramos un apartado que no hemos visto nunca, ¿qué es? ¿de qué se trata? es el logo de una empresa importante. Las empresas o las entidades, ponen sus logos o sus distintivos para diferenciarse de las cartas convencionales. Junto con estos, también puede aparecer el nombre y la dirección, por si hay cualquier cosa, podamos dirigirnos a ellos. Esto, forma parte del encabezado de la carta. ¿Pensáis que esta carta es formal o informal?*

MC: *Formal.*

MA: *Es formal, es una carta seria, es una reclamación de una empresa a otra. ¿Queda claro? (Coge otro ejemplo y lo muestra a los alumnos) mirad, en esta carta, en el encabezado, también encontramos un logo igual que en la anterior (MA coge*

las dos cartas y las enseña a los alumnos uno por uno) *así como el nombre y la dirección de la empresa. Esto también es una carta formal. ¿Por qué en las cartas que yo escribo no pongo logos?*

FS: *Porque yo no soy ninguna empresa ni ninguna entidad.*

MA: *Por ejemplo, yo ahora escribo una carta para protestar sobre el alquiler, ¿por qué no pongo un logo o un distintivo como en las dos cartas anteriores?*

FS: *Porque soy un particular.*

MA: *Perfecto, yo no soy una institución pero ¿por algo más?*

FS: *No sé.*

MA: *Porque en el sobre ya viene toda nuestra información y el destinatario no necesita más. En cambio, en una carta de una institución si perdemos el sobre, perderemos toda la información y si necesitamos ponernos en contacto con ellos o dar una respuesta, no podremos hacerlo. Por ello, es muy importante que recalquen la información. Estas dos cartas son muy parecidas, y ambas mantienen la estructura de la carta (enseña los dos modelos a los alumnos y señala las partes diferenciadas) el encabezado, como ya hemos visto, el saludo, el cuerpo, la despedida y la firma. Me gustaría hacer un mural con todas estas cartas y de esta manera, poder recurrir a ellas cuando lo necesitemos ¿puedes ir a buscar chinchetas FS? (FS trae chinchetas y MA engancha las dos primeras cartas en el mural. Coge una tercera carta y la muestra a los alumnos).*

MA: *¿Por qué esta carta está en horizontal? ¿es correcto? Es lo mismo, podemos escribir en horizontal o en vertical, como queramos. Mirad, acercaros a la mesa, en esta carta veréis que es de una persona, no de una empresa, por lo tanto no lleva distintivos.*

FS, EA, AM, MC: (Todos los alumnos se levantan y se colocan alrededor de la mesa para mirar lo que les enseña la maestra)

MA: *Como podéis ver, tiene la misma estructura que todas. (Cuelga la tercera carta en el mural, coge otra carta y la muestra a los alumnos) ¿qué veis en ésta? tiene el encabezado, el saludo, el cuerpo, la despedida, la firma y una postdata, de manera*

que respeta todas las partes de una carta. Se trata de un comunicado de una empresa (cuelga la cuarta carta en el mural y coge otra carta).

MC: *Esta es muy sencilla, es muy corta.*

MA: *Esta también es de una empresa, pero a diferencia de las anteriores, aparece el logo pero no el nombre y la dirección ¿por qué?*

FS: *Porque se han olvidado.*

MA: *No, porque es una empresa muy famosa y no es necesario dar esa información. Aun así, tiene la misma estructura que el resto.*

MC: *¿Por qué cuando se despiden no dicen un abrazo o un beso?*

MA: *Porque se trata de una carta formal, por lo que en general, se despiden con la palabra (escribe en la pizarra en color azul ATENTAMENT) aunque ya os explicaré más adelante otras fórmulas de despedida. Decir «un abrazo» no sería adecuado para este tipo de cartas. Eso se lo podrías decir a un amigo pero no en una carta a una empresa o a una institución (cuelga la quinta carta en el mural). Como habéis visto, todas las cartas tienen una misma estructura ¿qué pasa en castellano? ¿también tienen esta estructura fija o cambia?*

EA: *Es diferente en castellano que en catalán.*

MC: *Es igual.*

FS: *Yo creo que es la misma estructura.*

AM: *Igual, ¿no?*

MA: *(Proyecta una carta en castellano y una en catalán para compararlas) es la misma estructura, da igual si se trata de una carta en castellano o en catalán. Como podéis ver las dos tienen la misma estructura. (Proyecta sólo la carta en castellano, coge de nuevo la barra para indicar) en esta carta podemos diferenciar la fecha, el saludo (señala), el cuerpo del texto (señala), la despedida (señala) y la firma (señala). Es exactamente lo mismo. (Proyecta el Power Point teórico) una vez hemos visto diferentes ejemplos de cartas, vamos a trabajar las diferentes partes*

que la forman, la estructura. (Con la barra, señala el título del Power Point “encapçalament”) ¿Qué era esto? Se me ha olvidado...

AM: *Eso de la fecha, el nombre, la empresa...*

FS: *No, la fecha no.*

MA: *Volvamos atrás* (proyecta la primera página de introducción del power point en el que se explicaba las partes de una carta).

AM: *¡Ves!*

FS: *¡Es verdad! El nombre, la dirección...*

MA: *Como hemos dicho anteriormente, el encabezado, si se trata de una carta formal, está formado por el logo o el distintivo, la dirección y la fecha; si se trata de una carta informal, puede estar compuesto únicamente por la fecha.* (Avanza de nuevo al tema "1. El encabezado". Coge la barra para señalar el texto realizando una lectura del mismo indicando palabra por palabra y realizando el signo correspondiente; se detiene en la palabra "superior") ¿qué quiere decir superior? *En lengua de signos significa por encima de o arriba del todo, en este caso superior significa arriba* (se dirige al mural y señala los encabezados de todas las cartas) ¿Veis? *todos los encabezados están arriba* (vuelve, coge de nuevo la barra y continua con la lectura del texto, aparece la palabra “conté”, ya trabajada en sesiones anteriores, y tapa “con” con la barra para destacar la raíz. Mira a los alumnos).

AM: *Tener.*

MA: *Exacto, tener* (sigue la lectura señalando cada palabra con la barra y esperando a que los alumnos realicen el signo, aparece la palabra “capçalera” y mira a los alumnos).

FS, EA, AM, MC: (No responden).

MA: (Retrocede a la página de introducción y señala la oración en la que ya aparecía la palabra "capçalera) *el logo, el distintivo ¿os acordáis?*

FS: *Sí.*

AM: Sí.

MC: Sí.

MA: *(Retoma la diapositiva del tema 1 y continua la lectura señalando la palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo; se detiene en “compleix” y realiza ella el signo) cumple, obedece, no se trata de cualquier dibujo o cualquier logo, sino el adecuado, cada logotipo es diferente (se dirige de nuevo al mural y señala uno a uno los logotipos que aparecen en las distintas cartas) éste tiene forma rectangular, éste otro es un corazón, éste es el logotipo del Gobierno, cada uno son diferentes (vuelve al Power Point y sigue la lectura realizando ella los signos al tiempo que señala cada palabra, se detiene en las partes que forman el encabezado). Venid todos, por favor, vamos a mirar los ejemplos que tenemos en el mural.*

FS, EA, AM, MC: (Todos los alumnos se levantan y se dirigen al mural).

MA: *En el encabezado no sólo aparece el logo, sino también el nombre completo, o el nombre de la empresa del remitente (señala en las cartas del mural todos los nombres) ¿veis? En todas indica el nombre (vuelve al power point e indica “direcció”) asimismo, también se debe indicar la dirección (se dirige al mural y señala una a una todas las cartas en las que aparece) ¿véis? A mano izquierda el logo y, a mano derecha el nombre completo y la dirección (vuelve al power point y señala “correu electrònic”) a veces, aunque no es obligatorio, también se indica el correo electrónico (se dirige al mural y señala una a una todas las cartas en las que aparece el email. Mirad esta carta (señala la segunda carta del mural) es la más completa, es muy buen ejemplo porque tiene toda la información que estamos trabajando.*

FS: *¿Y el número de móvil no se indica?*

MA: *A veces puede aparecer (MA se dirige al mural y busca un ejemplo en el que aparezca el número de teléfono. Señala una carta) mira, en ésta aparece, pero esta información, tanto el número de móvil como el email no es obligatoria. ¿Queda claro?*

FS, EA, AM, MC: Sí.

MA: *Pues ya podéis sentaros.*

FS, EA, AM, MC: (Cada uno se sienta en su sitio).

MA: (Coge la carta 2 del mural, se dirige de nuevo al Power Point, señala con el dedo la palabra “marge” e indica en la carta los márgenes) *es muy importante que se respeten los márgenes cuando escribimos una carta* (se dirige al mural y señala uno a uno los márgenes de todas las cartas) *todas las cartas respetan unos espacios mínimos, unos márgenes a cada lado. Da igual que la carta esté escrita a mano o a ordenador, los márgenes deben respetarse ¿lo veis? Esto es muy importante* (se dirige al Power Point y señala con el índice “seis vegades”) *Los márgenes no sólo se dejan a cada lado de la carta, sino también arriba y abajo. Una vez indiquemos el nombre y la dirección del destinatario debemos teclear un espacio de seis para comenzar a escribir* (señala una a una las cartas del mural e indica el espacio que hay entre la información del destinatario y el cuerpo del texto) *¿Veis? La información no puede estar junta, sino que hay que respetar diferentes espacios.* (Se dirige al Power Point, señala la palabra “receptor” con la barra y mira a los alumnos).

FS: Yo.

MA: *No, yo escribo la carta y te la envío* (coge la carta 2 y la muestra a los alumnos) *aquí pongo mi información* (señala la parte derecha en la que aparecen los datos) y *aquí* (señala el siguiente párrafo) *puedo poner tus datos, ¿se entiende? ¿queda claro?* (se dirige al mural y cuelga la carta 2) *¿alguien tiene una hoja blanca, por favor?* (NA busca una hoja blanca y se la da a MA) *perfecto, gracias* (pone la hoja encima de la mesa y la acerca a los alumnos). *Ahora, entre los cuatro, me escribiréis una carta, da igual el tema, podéis decirme lo que queráis.*

AM: *¿En catalán?*

MA: *Da igual, ahora lo importante es que practiquemos las partes de la carta, la estructura. Me gustaría que intentarais escribirla en catalán, pero si no sale, no pasa nada, todavía es pronto. Lo principal es trabajar la estructura* (todos los alumnos se levantan, se colocan alrededor de la mesa y MA los deja solos, para realizar el ejercicio. FS toma la iniciativa, coge el bolígrafo y escribe la fecha, aunque, puesto que no sabe cómo continuar, da el papel a MC y ella escribe sola la carta, mientras

que el resto de alumnos la miran. Una vez han finalizado, avisan a MA y ésta lee el ejercicio).

MA: *Gracias. En primer lugar, hay que tener cuidado con los márgenes. Venid, por favor.*

FS, EA, AM, MC: (Todos los alumnos se levantan y se dirigen al mural. La maestra señala los márgenes de todas las cartas).

MA: *Como podéis ver, en todas se respeta un espacio tanto en el lado izquierdo como en el lado derecho. Este ejemplo (señala una postal) es una postal, es más informal y, aunque hay márgenes, son más pequeños que lo habitual.*

FS: *Las postales son informales, no cuentan.*

MA: *Exacto, es más informal, pero, hay márgenes. Si os fijáis en todas las demás, se respetan los espacios.*

AM: (Señala a MC) *lo ha hecho ella, se ha equivocado.*

MA: *No os lo digo a malas, sólo estoy corrigiendo el ejercicio y os enseño estas cartas para que os deis cuenta del error.*

FS: *Son ejemplos para que nos demos cuenta, para que nos fijemos en un futuro.*

MC: *La próxima vez me fijaré más y dejaré un espacio.*

FS: *Sí, hay que dejar espacio en los dos lados de la hoja.*

MA: (Muestra a alumnos la carta que han escrito) *en este folio deberíais haber dejado este margen en el lado izquierdo (marca el margen en la carta) y éste en el derecho (marca el margen). La fecha (señala) está mal colocada, va en el otro lado.*

MC: *¡Lo ha escrito FS! ¡Eso es culpa suya!*

AM: *Sí, sí, lo ha hecho él.*

FS: *Bueno... me he equivocado.*

MA: (Señala las fechas que aparecen en todas las cartas del mural) *da igual que una carta sea formal o informal, la fecha siempre debe colocarse en el mismo lugar.*

(Muestra de nuevo a los alumnos la carta que han escrito) *todo lo demás está muy bien y muy claro, felicidades. Ahora yo también os escribiré una carta para responder a la vuestra* (los alumnos se sientan y MA se retira a un pupitre alejado para escribir una carta en catalán. Una vez finalizada, la entrega a los alumnos y estos la leen).

FS: *¡Mira ella sí que hace los espacios!*

MC: *Está perfecta.*

MA: (Coge su carta y la coloca sobre la mesa). *Poneros alrededor de la mesa, por favor, y vamos a comentar juntos la carta* (todos los alumnos se levantan y se colocan alrededor de la mesa, MA señala los espacios en blanco del folio) *los espacios son muy importantes ¿qué dice esta carta?*

FS, EA, AM, MC: (MC y FS realizan al mismo tiempo una lectura leyendo el texto y signando, mientras que AM y EA los miran).

MA: *¡Muy bien!* (señala la despedida) *y aquí ¿qué dice?*

FS, MC: (MC y FS realizan al mismo tiempo una lectura leyendo el texto y signando)

MC: *¡Un fuerte abrazo!*

MA: *Perfecto, enhorabuena.* (Los alumnos se sientan. MA se dirige al Power Point y proyecta la imagen de una carta en la que aparece señalado en otro color el encabezado; asimismo, coge la carta 2 del mural y la muestra a los alumnos) *en la carta del Power Point no aparece ningún logo, en cambio en ésta* (señala la carta 2 del mural) *sí, pero las dos respetan la información del encabezado ¿lo veis? La fecha, el nombre y la dirección.* (Retoma la página de la introducción y con la barra señala estas tres informaciones. Asimismo, también señala estos tres aspectos en la carta 2) *la única diferencia entre estas dos cartas es que en la proyectada no aparece ningún logo. Como podéis ver,* (con la barra, señala los márgenes de la carta proyectada) *hay márgenes, a la izquierda, a la derecha, arriba y abajo tanto en esta carta* (coge la carta 2 y señala todos los márgenes) *como en ésta ¿queda claro?* (cuelga la carta 2 en el mural y proyecta una nueva diapositiva "la data") *¿qué compone la fecha? El día, el mes y el año ¿verdad?*

MC: Sí.

MA: (Borra la pizarra y escribe la palabra DATA. Se dirige al power point y señala un ejemplo de fecha) *21 de marzo de 2014, el orden en el que escribimos la fecha es obligatorio, no podemos poner primero el mes, luego el año y por último el día, no. El orden es el que indico aquí y no puede variarse. Por ejemplo, en inglés es totalmente distinto, primero indicamos el mes, después el día y, por último, el año, pero nosotros, en catalán, lo escribimos diferente, por ejemplo (se dirige a la pizarra y escribe 5 DE MAIG DE 2014) en inglés sería diferente (escribe en la pizarra MAY 5, 2014) la estructura cambia, pero olvidad el inglés, lo importante es centrarnos en el catalán. En castellano lo escribimos igual. Normalmente, el día se escribe en números pero a veces también puede escribirse en letras. Vamos al mural y miramos cómo están escritas las fechas.*

FS, EA, AM, MC: (Todos los alumnos se levantan y se dirigen al mural).

MA: (La maestra muestra una a una todas las fechas que aparece la fecha) *¿veis? mantienen la estructura que os he explicado. Podéis sentaros (MA se dirige al Power Point y los alumnos se sientan) la fecha es muy importante, no os la podéis olvidar cuando escribáis una carta porque es fundamental. ¿Por qué pensáis que es tan importante?*

AM: *Por la fecha de caducidad, por ejemplo te envían una carta y te dicen que tienes 15 días para hacer algo, si no está la fecha no sabes el plazo.*

MC: *Para saber cuándo te la han escrito.*

MA: *Exacto, por la fecha de caducidad, para que sepas cuándo te la han enviado ¿para qué más?*

FS: *Para que sepas que día es hoy.*

AM: *Para saber la fecha exacta, por ejemplo, de una multa.*

MA: *La fecha puede estar situada o bien en el lado izquierdo o bien en el derecho, dependiendo de la carta (se dirige al mural y muestra dónde están colocadas las fechas de las diferentes cartas) ¿lo veis? Depende de la carta cambia, pero siempre está, no podemos olvidar la fecha. Por otro lado, seguramente que lo habréis visto,*

hay gente que escribe el mes en mayúscula, esto es incorrecto, el mes debe escribirse en minúscula. En inglés se escribe en mayúscula porque es inicio, pero en castellano y en catalán no.

MC: *Una pregunta (Se levanta y escribe 5 DE MAIG DE 14) ¿esto es correcto? ¿o tenemos que escribir 2014?*

AM: *Por favor, es una carta seria, formal, no puedes escribir eso.*

FS: *¡Es una carta formal!*

MA: *Si yo escribo una carta y coloco en la fecha 92 puedo estar refiriéndome al 1992, al 1892, al 1792... imagínate que la tengo guardada en casa y es una carta antigua ¿cómo puedo saber de qué fecha se trata? Esto crea confusión, así que debemos escribir el año completo, 2014.*

MC: *Claro, si abrevio no puedo saber la fecha concreta.*

MA: *Bien, es la hora, repasar en casa lo trabajado en la sesión de hoy y nos vemos el próximo día. Gracias.*

CUARTA SESIÓN

Fecha: 7 de mayo del 2014.

Duración: 2 horas (18:00h a 20.00h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.

- **Alumnos:** FS, EA, AM, MC.

- **Otros participantes:** NA (investigadora).

Traducción de la sesión:

Los alumnos entran en el aula, y se sientan de forma semicircular en el siguiente orden (de izquierda a derecha): FS, EA, AM y MC.

MA: (Coge las fotocopias en color del las diapositivas del Power Point que trabajarán hoy en clase). *Ahora repartiré las fotocopias del Power Point que trabajaremos en la sesión de hoy. Son la continuación de las que trabajamos el día anterior así que debemos colocarlas justo debajo de las nuestras* (se acerca a MC; le da las fotocopias y levanta las fotocopias que tiene sobre la mesa) *aquí debajo;* (se acerca a AM; le da las fotocopias y levanta las fotocopias que tiene sobre la mesa) *aquí debajo;* (se acerca a EA; le da las fotocopias y levanta las fotocopias que tiene sobre la mesa) *aquí debajo.* (Proyecta el Power Point) *voy a cambiar esta mesa de sitio, porque con la barra, no puedo señalar y signar al mismo tiempo, así que, si desplazo un poco la mesa, puedo señalar con el índice y no estar pendiente de la barra* (MA separa la mesa de la pared). *Así me gusta más, mucho más cómodo. PE me ha avisado que FS llegará un poco más tarde, pero nosotras empezamos.* (Señala la palabra “encapçalament”) *¿qué signo es?*

MC: *Empezar.*

AM: *Principal.*

EA: (Mira a MC) *empezar.*

AM: *¿Encabezado?*

MA: *Encabezado, muy bien.*

MC, AM y EA: (Repiten el signo) *encabezado*

MA: (Comienza la lectura señalando la palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo, si los alumnos no lo hacen, lo signa ella, se detiene en la palabra “superior” y realiza el signo) *superior, arriba del todo* (escribe la palabra SUPERIOR en la pizarra y más abajo escribe INFERIOR) *superior es arriba e inferior, abajo* (realiza un dibujo de una hoja y relaciona los espacios adecuados y las palabras con dos fechas) *arriba y abajo, superior e inferior* (continúa la lectura del texto proyectado señalando la palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo, aparece el verbo “conté” y con la mano tapa “con” para destacar la raíz. Mira a los alumnos).

MC y EA: (Signan al mismo tiempo) *tener.*

AM: (Dactilología) "*¿Te...?*" *¿qué signo es?*

MA: *Tener* (tapa de nuevo "con" y mira a los alumnos).

EA: *¡Ah, vale vale! contener.*

MA: *Él tiene algo, ella tiene, una carta contiene, quiere decir que dentro de ésta podemos encontrar muchas cosas. Es diferente, por ello decimos contener.* (Sigue la lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo, se detiene en "sempre" y mira a los alumnos).

EA: {*Siempre1*} (trad. literal: para siempre).

AM: {*Siempre2*} (trad. literal: como siempre).

MC: {*Siempre1*} (trad. literal: para siempre).

EA: {*Siempre3*} (trad. literal: siempre).

AM: {*Siempre3*} (trad. literal: siempre).

MC: *Todas hemos signado diferente... yo he dicho {siempre1}* (trad. literal: para siempre).

MA: {*Siempre3*} (trad. literal: siempre) *pero si signo {siempre1}* (trad. literal: para siempre) *¿qué quiere decir? ¿qué diferencia hay?*

MC: *No sé, yo por costumbre siempre {siempre1}* (trad. literal: para siempre).

AM: *¡Sólo existe una! Yo signo {siempre2}* (trad. literal: como siempre).

MA: (Realiza los tres signos varias veces) {*siempre3*} (trad. literal: siempre), {*siempre1*} (trad. literal: para siempre), {*siempre2*} (trad. literal: como siempre), {*siempre3*} (trad. literal: siempre), {*siempre1*} (trad. literal: para siempre), {*siempre2*} (trad. literal: como siempre) *¿cuál es la diferencia entre uno y otro? por saberlo, por curiosidad...*

AM: *Bueno, sí, {siempre3}* (trad. literal: siempre), {*siempre3*} (trad. literal: siempre), {*siempre3*} (trad. literal: siempre), o {*siempre2*} (trad. literal: como siempre), *son diferentes.*

MA: *Vamos a fijarnos en los siguientes signos: {siempre2} (trad. literal: como siempre), {siempre3} (trad. literal: siempre) y {siempre1} (trad. literal: para siempre). Hay tres variantes, ¿qué diferencia hay? A veces las palabras en lengua oral tienen un uso muy distinto en la lengua de signos.*

MC: *¿Tenemos 3?*

MA: *Sí (MA se da la vuelta, de espaldas a los estudiantes, y signa para sí misma para pensar sin que la vean los alumnos. Se gira y mira al grupo). Tenemos cuatro con un signado muy diferente (mira a las alumnas).*

EA, AM, MC: (Las alumnas la miran pero no dicen nada).

MA: *Por ejemplo, si yo signo {siempre2} (trad. literal: como siempre) ¿qué significa?*

MC: *{siempre2} (trad. literal: como siempre), {siempre2} (trad. literal: como siempre), {siempre2} (trad. literal: como siempre).*

MA: *Este signo está relacionado con otro signo, con el signo {siempre4} (trad. literal: siempre igual). Si yo signo {siempre4} (trad. literal: siempre igual. Repite el signo cuatro veces) ¿es lo mismo? Es decir ¿Qué diferencias hay entre {siempre3} (trad. literal: siempre), {siempre1} (trad. literal: para siempre), {siempre2} (trad. literal: como siempre) y {siempre4} (trad. literal: siempre igual)?*

MC: *{Siempre3} (trad. literal: siempre) lo utilizamos por costumbre.*

AM: *{Siempre1} (trad. literal: para siempre) es un compromiso.*

MA: *Exacto, la diferencia es que cuando utilizamos el signo {siempre1} (trad. literal: para siempre) hay implícito un compromiso, es algo que será así siempre, algo fijo a lo largo del tiempo. En este caso, en nuestro texto se utiliza {siempre3} (trad. literal: siempre), por lo que se refiere a algo más genérico. (Se acerca de nuevo a la proyección, sigue la lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo; señala el relativo "que" y se detiene) por curiosidad ¿cómo signáis esta palabra?*

AM: *{Que1} (trad. literal: Q alfabeto dactilológico).*

MC: *{Que2} (trad. literal: cómo).*

EA: {Que3} (trad. literal: que).

MA: {Que1} (trad. literal: Q alfabeto dactilológico), {que2} (trad. literal: cómo), {que3} (trad. literal: que). (Se dirige a NA) *¿te has fijado NA? Las tres han realizado un signo diferente para una misma palabra. {Que1} (trad. literal: Q alfabeto dactilológico), es un signo curioso pero {que2} (trad. literal: cómo), es incorrecto, ya que este signo hace referencia a otro concepto diferente, a «cómo». El signo adecuado es {que3} (trad. literal: que) así que a partir de ahora utilizaremos éste. (Señala la palabra "compleix") ¿qué quiere decir?*

AM: *Problemas.*

MC: *Cumplir, como obedecer.*

MA: *Obedecer, cumplir.* (Entra FS en clase, todas lo saludan, se sienta en su silla y MA le entrega las fotocopias del Power Point). *¿Te acuerdas de las fotocopias que he ido repartido estos días? bien, pues las que te entrego ahora son la continuidad. Estamos repasando la primera parte de la carta, el encabezado.*

AM : (A MC) *MA tiene un signado muy rico y completo, nosotros muy pobre.*

MC: *Es verdad.*

MA: *Seguimos* (se dirige al Power Point y señala la palabra "funció") *¿qué quiere decir?*

EA: *¿Funcionar?*

AM: (Llama a MC que está escribiendo en su libreta) *MC, MC, (dactilología) "función" ¿cómo lo signarías?*

MC: *Funcionar.*

AM: *Ves, lo dicho, tenemos un vocabulario pobre.*

MA: (Escribe en la pizarra las palabras FUNCIONA y FUNCÍÓ). *Son conceptos diferentes. Si signo funciona ¿qué quiere decir? decidme un ejemplo.*

MC: *Algo que funciona.*

AM: *La lavadora funciona.*

EA: *El ordenador, el televisor...*

MA: *Perfecto (coge la carta nº2 del mural y la muestra a los alumnos) ¿pensáis que una carta funciona?*

FS, EA, AM, MC: *(Risas entre los alumnos).*

MC: *No, no, la carta no funciona.*

FS: *No, no.*

AM: *No (A MC) Ves... no nos damos cuenta.*

MA: *(Cuelga de nuevo la carta nº2 en el mural) El signo de función es diferente, se signa así, función. Éste es el signo adecuado.*

MC: *(A AM, señala una palabra escrita en su libreta) ¿esto qué quería decir?*

AM: *Obedecer.*

MC: *Sí, ¿verdad?*

AM: *(Mira a MA y realiza el signo de obedecer) ¿esto quería decir obedecer, verdad?*

MA: *Exacto, obedecer. (Se acerca de nuevo a la proyección y señala la palabra "etiqueta") ¿qué quiere decir?*

MC: *Etiqueta.*

AM: *Etiqueta.*

FS: *El logo de una empresa.*

MA: *Etiqueta, perfecto (continúa con la lectura señalando el texto y esperando a que los alumnos realicen el signo. Coge de nuevo la carta nº 2 del mural y la muestra a los alumnos). Esta parte de la carta es el encabezado, dependiendo del formato el logo estará o no, lo situarán a la derecha o a la izquierda, la información también, pero siempre es obligatorio (cuelga la carta en el mural y mira el Power Point). Voy a coger otra vez las cartas porque queda más claro (se dirige de nuevo al mural , coge la carta nº2 y nº3 y las muestra a los alumnos, continúa con la lectura marcando*

palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo). *El encabezado puede variar un poco dependiendo del tipo de carta, en el mural tenéis muchos* (señala la palabra "capçelera" del Power Point y el espacio que corresponde en la carta nº2 y nº3; señala la palabra "identifica") *¿qué quiere decir?*

AM: *Igual, lo mismo.*

MC: *Identidad.*

AM: *No, hace referencia a la etiqueta, al logo.*

MA: *No, identidad no, identidad es otra cosa* (se dirige a la pizarra escribe IDENTITAT e IDENTIFICA en color azul) *son diferentes, identificar hace referencia a reconocer en este caso* (se dirige al Power Point y señala "nom" y "empresa") *el nombre de la persona* (señala en la carta nº2 el nombre) *o la empresa* (señala en la carta nº2 el logo) *que nos envía la carta* (señala de nuevo en el Power Point "nom" y "empresa") *¿lo véis? El nombre está aquí* (señala el nombre en la carta nº2) *y aquí* (señala el nombre en la carta nº3) *y la empresa aquí* (señala el logo en la carta nº2) *con esta información podemos saber quién nos envía la carta; como ya explicamos, si se trata de una empresa podemos colocar el logo, en cambio si la carta la escribe una persona, como FS o como yo, no pondremos logo.* (Sigue la lectura señalando el texto y esperando que los alumnos realicen el signado, se detiene en "inclou" y realiza el signo) *incluir, veamos* (señala la parte superior de la carta nº2 que tiene en la mano) *en esta parte de aquí ¿qué tenemos que incluir?* (señala la palabra "compleix" explicada al inicio de clase) *¿Qué es obligatorio? Debemos incluir las siguientes partes* (señala en el texto de la carta las partes que forman el encabezado) *el orden que muestro a continuación es el que debéis seguir, es el orden adecuado, así no tendréis dudas si primero se escribe el correo electrónico y después el nombre o viceversa; es una pequeña guía que puede ayudaros* (señala el primer punto del Power Point: "adreça física y postal") *¿qué es?*

AM: *Calle.*

FS: *Calle.*

MC: *Calle...¿física, corporal? No puede ser... Calle, ¿dónde está tu casa? No sé explicarlo.*

FS: *Donde vivimos.*

MA: *Exacto, el lugar en el que vivimos (señala la palabra "postal") ¿qué quiere decir?*

MC: *¡Una postal! (señala el mural).*

AM: *Las postales que enviamos (señalando el mural).*

FS: *No, no, no, hace referencia al número postal, la zona en la que vivimos.*

EA: *Sí, la zona.*

MA: *¿Una postal? ¿recordáis qué era una postal? (se dirige al mural, coge una postal y la coloca encima de la mesa). ¿Debo escribir todo esto aquí arriba? ¿no, verdad? ¿a qué se referirá esta postal? ¿qué signo es el adecuado?*

FS: *No, no es esta postal, es el número.*

MC: *¡Ah, el número!*

AM: *Es verdad, el número.*

MA: *Sí, los números ¿qué signo es?*

FS: *Números.*

MA: *Por ejemplo, ¿cuál es el número de tu casa?*

AM: *08019.*

FS: *¡Eso, eso!*

MA: *Hay un signo que hace referencia a ese número: CP, es una abreviación.*

MC: *¿Existe un signo para esto? No lo había visto nunca.*

MA: *CP.*

MC: *¿CP?*

AM: *Sí, CP, yo alguna vez lo he visto.*

MA: *Si nosotros signamos postal automáticamente (se dirige al mural y señala una postal) pienso en que debo escribir una postal en el encabezado y esto no es correcto, por ello no debemos signar postal, sino CP, porque entonces nos estaremos refiriendo al código postal, a los números (escribe en la pizarra CODI POSTAL en color rojo y CP en color azul, redondea los inicios de palabra y los relaciona con el acrónimo a partir de dos flechas) nosotros signamos CP. Si escribís una postal, o cualquier carta, siempre, tras el nombre y la dirección debemos escribir el código postal, a veces puede colocarse directamente el número y otras veces escribimos CP y el número (se acerca al Power Point y señala la palabra "postal") a partir de ahora no signaremos postal, sino CP (se dirige a la pizarra y señala "CP") CP, código postal.*

AM: *(A MC) claro, yo he visto postal y he pensado que era lo otro.*

MC: *Me ha pasado igual, al leer postal lo he relacionado con las cartas, no con los números.*

AM, MC: *(Se ríen).*

MC: *(A AM) ¡no doy ni una, siempre me equivoco! Suerte que lo han dicho ellos.*

AM: *El problema ha sido leer postal.*

MC: *Yo sé lo que quiere decir código postal pero al leer postal...*

AM: *¡Claro, ya lo sé ya!*

MA: *(Coge la carta nº2, se acerca uno a uno a los alumnos, se inclina, y les muestra dónde está colocado el código postal) aquí (muestra la carta a FS, se inclina y señala el código postal), aquí (muestra la carta a EA, se inclina y señala el código postal), aquí (muestra la carta a AM, se inclina y señala el código postal), aquí (muestra la carta a MC, se inclina y señala el código postal), la postal es aquella carta que enviamos en Navidad o durante las vacaciones a los amigos y familiares; por el contrario, el código postal es la numeración que se asigna a una población o a diversas zonas. Seguimos, en segundo lugar (señala el segundo punto "correu electrònic" y mira a los alumnos).*

FS: *Correo electrónico.*

EA: *Correo electrónico.*

AM: *Correo electrónico.*

MC: *Correo electrónico.*

MA: *Correo electrónico* (coge la carta nº2, se acerca uno a uno a los alumnos, se inclina, y les muestra dónde está colocado el correo electrónico) *aquí* (muestra la carta a FS, se inclina y señala el correo electrónico), *aquí* (muestra la carta a EA, se inclina y señala el correo electrónico), *aquí* (muestra la carta a AM, se inclina y señala el correo electrónico), *aquí* (muestra la carta a MC, se inclina y señala el correo electrónico). *Es importante indicar el correo electrónico por sí se quieren poner en contacto con nosotros.* (Deja la carta encima de la mesa, se dirige a la proyección, señala el tercer punto del Power Point y mira a los alumnos esperando una respuesta).

FS, EA, AM, MC: (Al mismo tiempo) *el número de teléfono.*

MA: *Perfecto, el número de teléfono* (muestra la carta nº2, señala dónde está situado el teléfono y lo muestra a los alumnos) *está aquí el número de teléfono ¿lo veis? En cuarto lugar...* (señala el cuarto punto y mira a los alumnos).

FS, EA, AM, MC: (Al mismo tiempo) *el fax.*

MA: *El fax, perfecto*(muestra la carta nº2, señala dónde está situado el fax y lo muestra a los alumnos) *está aquí el fax ¿lo veis? Bien, estos cuatro puntos son obligatorios en el encabezado* (muestra la carta nº2, señala dónde está el encabezado y lo muestra a los alumnos) *por lo tanto, aquí arriba ¿Recordáis al* (dactilología) *"emissor"?*

AM: *Sí, yo.*

FS: *El que escribe la carta.*

MA: *El que escribe la carta, pues toda esta información es del emisor, en cambio aquí abajo* (señala en la carta nº2) *escribimos la información del* (dactilología) *"receptor". Recordad, por lo tanto que en el encabezado debemos colocar mi información, la información del emisor, nunca la tuya, la del receptor* (señala de nuevo el encabezado de la carta nº2) *la posición de esta información varía*

dependiendo de la carta, a veces el logo sale a la derecha y la información del emisor a la izquierda o viceversa. (Sigue la lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo; una vez signan, ella lo repite, se detiene en la palabra "centralitzada" y, con la mano, tapa el final para destacar la raíz) ¿qué quiere decir?

MC: *Cen...* (empieza a realizar el signo pero se detiene y mira a la maestra).

MA: *Más o menos.*

AM: (A MC) *es una palabra difícil.*

MC: *Muy difícil.*

AM: (A MC) *ella tiene un vocabulario muy rico y tú y yo muy pobre.*

MC: *Ya...*

MA: (Escribe en la pizarra CENTRALITZAT en color azul) *centrado, es muy importante que, cuando escribimos el encabezado de la carta respetemos los márgenes tanto a la derecha como a la izquierda y escribamos en el centro (coge la carta nº2, señala los márgenes y los muestra a los alumnos) en esta carta tenemos ambos márgenes respetados de manera que, el texto, queda centrado; por lo tanto, el logo no puede ir totalmente pegado a la izquierda y la información del emisor en el centro, sería incorrecto; debemos colocarlo bien (coge la carta nº3 y la muestra a los alumnos) ¿veis esta carta? también respeta los márgenes.*

FS: *Claro, hay que escribir en el centro.*

MA: (Sigue la lectura del texto señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo, se detiene en "sis").

MC: *El espacio.*

AM: *Seis espacios.*

FS: *Los espacios.*

EA: *Sí, los espacios.*

MA: *El encabezado se escribe a seis espacios desde el inicio del papel, de manera que, antes de empezar a escribir, debemos marcar 6 espacios (coge la carta nº2 y la muestra a los alumnos el espacio que hay entre el encabezado y el filo del papel) este trocito equivale a 6 espacios (sigue la lectura señalando el texto y esperando a que los alumnos realicen el signado, se detiene en "vora") ¿qué es?*

FS: *Borrar.*

AM: *Volar.*

MC: *Al lado.*

MA: *Cerca.*

FS: *Ah... vale.*

FS, EA, AM, MC: (Todos los alumnos repiten el signo al mismo tiempo) *cerca.*

MA: (Se dirige al a la proyección y señala "superior") *¿qué es?*

FS, AM, MC: (Al mismo tiempo) *Superior.*

EA: *Superior.*

MA: *Perfecto, superior, ya lo hemos explicado (señala la palabra "superior" que está escrito en las frases anteriores ya trabajadas. Continúa con la lectura señalando el texto y esperando a que los alumnos realicen el signado, señala "a més") ¿qué es?*

AM: *Más.*

MC: *Más.*

AM: *¿Además, más?*

FS: *Más.*

EA: *Más.*

MA: *No, además (sigue la lectura señalando el texto y esperando a que los alumnos realicen el signado, se detiene en "inclou", señala la palabra "inclou" que ha salido anteriormente en el texto y mira a los alumnos).*

AM: *Incluir.*

FS: *Incluir.*

MC: *Incluir.*

MA: *Incluir* (sigue la lectura señalando el texto y esperando a que los alumnos realicen el signado, se detiene en "receptor" y mira a los alumnos).

FS: *Receptor, tú.*

MA: *Como ya hemos dicho, en el encabezado debemos incluir toda la información del emisor* (señala el texto en el que se explica esta información) *pero además, también debemos incluir la del receptor* (se acerca a los alumnos y enseña al grupo la carta nº2, señalando el encabezado) *¿veis? aquí* (señala) *está la información del emisor y aquí* (señala) *la del receptor, ¿queda claro? ¿lo habéis entendido?*

FS, EA, AM, MC: (Al mismo tiempo) *sí.*

MA: (Proyecta otra diapositiva en la que aparece una imagen de una carta en la que está marcado el encabezado en color rojo y amarillo) *esta imagen es para repasar lo que hemos aprendido. Por un lado, a diferencia de esta otra* (muestra la carta nº3 a los alumnos) *aquí no hay logo porque no es una carta de empresa. Por otro lado, tal y como podéis ver* (señala el encabezado), *en el encabezado aparecen todos los elementos que hemos explicado anteriormente. Pasamos a la siguiente diapositiva.*

MC: (A AM) *Mira yo me he enumerado mi dossier, así no se me desordenan las hojas.*

AM: *Mucho mejor.*

MC: *Sí, me gusta más.*

MA: (Proyecta una nueva diapositiva: "la data") *empezamos* (señala "data" y mira a los alumnos) *¿qué es?*

AM, FS, EA, MC: (Al mismo tiempo) *la fecha.*

MA: *La fecha, mirad* (proyecta una imagen de una carta en la que aparece señalada la fecha en rojo y amarillo y lo señala con el dedo) *esto es la fecha, ahora explicaré*

cómo funciona (proyecta de nuevo el texto y realiza una lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signado, ella lo repite y se detiene en elements mira a los alumnos y levanta las cejas a modo de pregunta) es *difícil*.

AM: *Elemento.*

MA: *Elemento, componente* (MA sigue la lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo, se detiene en "més important" y mira a los alumnos).

MC: *Importante.*

AM, FS y EA: (Al mismo tiempo) *importante.*

MA: *Importante quiere decir de gran relevancia pero si viene acompañado de "más" significa que es fundamental* (continúa la lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo, se detiene "ha d'anar").

AM: *¿Dar?*

MA: *El verbo ir indica dirección, pero, en este caso no se refiere que la fecha tenga que ir a algún sitio, sino que hace referencia al verbo deber; la carta debe incluir la fecha, es obligatorio* (proyecta la imagen de la carta y señala la fecha) *la fecha no puede faltar ¿vale? En castellano tenemos el verbo deber pero en catalán es así.*

(Todos los alumnos toman apuntes excepto FS y MA lo mira)

FS: *Prefiero prestar ahora atención y en casa realizar mis apuntes con el ordenador.*

MA: *Ningún problema, si después necesitas algo me avisas y te ayudo.*

AM: (A MC) *entonces* (señala "ha d'anar" en sus fotocopias) *¿quiere decir obligatorio?*

MC: *No, no corresponde a obligatorio, el signo correcto es debe.*

AM: *¿Seguro?*

MA: *Deber, sí.*

AM: *Perfecto.*

MA: (Sigue la lectura del texto y se detiene en "col·locació", cruza los brazos y mira a los alumnos).

AM: (Oraliza la palabra "orden" pero signa "exacto").

MA: *Aix...no.*

MC: (Oraliza la palabra "orden" pero signa "contenido").

MA: *No, no...*

MC: *¡Orden!*

MA: *Exacto, orden* (continúa la lectura señalando la palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo. Una vez acaban el párrafo proyecta la imagen de la carta y señala la fecha) *aquí ¿lo veis?* (proyecta el texto del Power Point, siguen con la lectura señalando palabra por palabra y realizando el signado pero se detienen en "patró") *esta palabra no hace referencia al patrón de embarcación, sino que hace referencia al conjunto de elementos que sirven como modelos o puntos de referencia, es decir cuando decimos que la fecha sigue un patrón, nos referimos a que siempre se indica de la misma manera, siguiendo un mismo orden* (proyecta la diapositiva con la imagen de la carta y señala la fecha) *¿lo veis? no podemos poner el día, el mes o el año como nosotros queramos, debemos colocarlo en el lugar adecuado ya que así está estipulado* (señala "patró) *el patrón* (señala "seguir") *debe seguir* (señala "dia - mes- any" , mira a los alumnos para que realicen el signo y ella lo repite). *Por ejemplo éste* (señala un ejemplo escrito en el Power Point: "21 de març de 2014", señala "21", señala la palabra "dia" y realiza el signo; señala "març", señala la palabra "mes" y realiza el signo; señala "2014, señala la palabra "any" y realiza el signo), *esta información no podemos colocarla toda seguida ya que no tendría sentido, si no que debemos relacionarla con "de"* (señala el primer guión y lo relaciona con el primer "de"; señala el segundo guión y lo relaciona con el segundo "de". Proyecta la imagen de una carta y señala la fecha) *¿de acuerdo?* (señala los dos "de") *¿vale?* (proyecta el texto del Power Point) *en inglés la estructura cambia, lo explico porque si alguna vez recibís una carta importante y la fecha está en inglés, no os extrañéis por la estructura, porque es diferente que la nuestra. En*

catalán y en castellano el orden es el mismo pero en inglés es diferente (sigue la lectura del texto señalando palabra por palabra, esperando a que los alumnos realicen el signo, la maestra lo repite. Señala "mes-dia-any" y señala "dia-mes-any") es al revés y algo muy importante (muestra el ejemplo de carta en el Power Point y señala la fecha) en este caso todo se escribe en minúsculas, en catalán no hay mayúsculas (muestra a los alumnos las cartas nº2 y 3 y señala la fecha) todo en minúscula (proyecta el Power Point con la explicación) en cambio, en inglés, la primera palabra del mes va en mayúscula porque está situado a inicio de palabra (se dirige a la pizarra y escribe en color azul MINÚSCULA y MAJÚSCULA. Señala "minúscula") minúscula es la letra pequeña, en cambio (señala "majúscula") mayúscula es la grande.

AM: (A EA, señala la palabra "identificar" de sus fotocopias) *¿qué es?*

MA: (A EA) *¿qué pasa? ¿Tienes dudas?*

AM: *Sí.*

MA: *¿Y por qué no me preguntas a mí? (risa) dime...*

AM: (Dactilología) *"identificar" ¿qué es?*

MA: (Se acerca a AM se inclina y señala la palabra "identificar" en sus fotocopias) *Identificar es reconocer o distinguir algo en concreto, a ver un ejemplo... tiene relación con escoger o reconocer...*

AM: *¿Es deber?*

MA: *No, son diferentes, identificar (realiza el signo dos veces).*

AM: *¡Ah, vale! identificar ¿la configuración es con dos dedos verdad?*

MA: *Sí, con estos dos (realiza el signo más lento) identificar.*

AM: *Perfecto (anota en sus apuntes).*

FS: *A veces el mes se escribe en mayúscula ¿verdad?*

MA: *Seguramente habréis visto cartas en las que aparece el mes en mayúscula pero eso no es correcto, olvidarlo y, a partir de ahora, escribidlo bien (se dirige de*

nuevo al Power Point, indica un ejemplo en inglés "March 21, 2014" y señala "March") *la primera letra se escribe en mayúscula. Como podéis ver, en inglés tampoco está la preposición «de» (indica las dos preposiciones que aparecen en el ejemplo anterior en catalán, señala el espacio en blanco y la coma del ejemplo en inglés) sino que escriben directamente el número y una coma pero tiene que quedar muy claro que así se escribe en inglés, nosotros no* (proyecta la imagen de la carta en el que aparece la fecha marcada) *¿queda clara la fecha? El próximo día trabajaremos diferentes ejemplos para que sepáis como debe escribirse correctamente; a veces se pone el número de forma directa y otras se escribe completo, trabajaremos cómo escribir bien los números, los meses, etc.*

AM: (A EA) *qué difícil...*

MA: (Proyecta una nueva diapositiva "nom i l'adreça del destinatari") *una pregunta* (coge la barra y señala el título de la diapositiva) *¿qué quiere decir?*

AM: *El receptor.*

MA: *Mirad todos lo que dice AM.*

AM: *Receptor.*

MA: *¿Estás segura o tienes dudas?*

AM: *No sé, creo que sí.*

FS: *No, es al revés, es el emisor.*

AM: *No, no, es el que recibe la carta.*

EA: *Sí, la información que va en la parte trasera del sobre.*

MC: *No es correcto AM, como dice EA es la información que va detrás del sobre.*

FS: *¡Ves! es el emisor.*

MC: *¡No, no, no! Disculpa, AM tiene razón, es el receptor, el destinatario.*

EA: *Sí, el de detrás del sobre.*

AM: *Ahora no os pongáis méritos que lo he adivinado yo.*

AM, MC: (Se ríen).

MA: *Ya hemos hablado del destinatario, ¿verdad? ¿o lo habéis olvidado?*

FS: *El destinatario es...*

AM: *¡Yo ya lo he dicho, es el receptor!*

FS: *Pero como has contestado tan rápido me has confundido a mí.*

MC: *A partir de ahora callada que ya lo sabes todo.*

FS, EA, AM, MC: (Los cuatro alumnos se ríen).

MA: *No se lo digas, no seas chivata, tienen que aprender. A ver, retrocedamos el Power Point (proyecta las primeras páginas del Power Point en el que aparece el dibujo de la carta ya trabajado) ¿dónde está el destinatario? (señala la parte delantera del sobre) aquí, ¿verdad?*

FS: *Tú, la persona a la que enviamos la carta.*

AM: *Exacto, el que la recibe (aplaude a FS).*

MA: (Proyecta de nuevo la diapositiva que están trabajando) *en este apartado trabajaremos el nombre y la dirección del destinatario y, por lo tanto, de la persona a la que va dirigida la carta (coge la carta nº2, se acerca al pupitre de FS se inclina y se la muestra) ¿Dónde está la información del destinatario?*

FS: (Señala el lado izquierdo) *aquí.*

MA: (Se acerca al pupitre de EA se inclina y le muestra la carta) *¿dónde está la información del destinatario?*

EA: (Señala el lado izquierdo) *aquí.*

MA: (Se acerca al pupitre de AM, se inclina y le muestra la carta) *¿Dónde está la información del destinatario?*

AM: (Señala el lado izquierdo) *aquí.*

MA: (Se acerca al pupitre de MC, se inclina y le muestra la carta) *¿Dónde está la información del destinatario?*

MC: (Señala el lado izquierdo) *aquí.*

MA: *Perfecto, muy bien todos; en efecto, la información del destinatario siempre se sitúa debajo del logo y la información del emisor, al lado izquierdo. El signo de destinatario es el siguiente (realiza el signo adecuado y proyecta de nuevo la página ya trabajada del power Point "encapçalament") recordad que en el encabezado se sitúa el logo, la información del emisor y la del receptor, por ello, a continuación trabajaremos el destinatario (proyecta el texto que están trabajando, empieza la lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo, se detiene en la palabra "destinatari" y señala el título ya trabajado en el que aparecía la misma palabra) tú, el destinatario eres tú (continúa la lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo; se detiene en "marge esquerre") ¿recordáis el margen? (se dirige a la pizarra y simula que escribe) ¿dónde tengo que escribir? (sitúa la mano al lado derecho, en medio y en el izquierdo)*

MC: *Por la izquierda.*

MA: *Siempre escribiré de izquierda a derecha (simula que escribe en el lado izquierdo) es muy importante respetar el (dactilología) "marge" ¿qué brazo es el izquierdo o el derecho?*

MC: (Señala el brazo izquierdo) *éste es el izquierdo.*

AM: (Mira a MC) *sí, éste es el izquierdo.*

MA: *(Levanta el brazo izquierdo) éste es el izquierdo. Yo escribo con la derecha, pero escribo de izquierda a derecha (muestra la carta nº 3 a los alumnos, la coloca sobre la pizarra y hace ver que escribe sobre ella) no podemos confundirnos con estos términos porque son muy importantes (muestra la carta nº2 y nº3 a los alumnos y señala el texto escrito) ¿veis? toda la información del destinatario está en la izquierda y si os fijáis (se dirige al mural y señala una a una todas las cartas colgadas) en todas aparece en el lado izquierdo (sigue la lectura del texto señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo; se detiene) la información del destinatario va situada después de la fecha (coge la carta nº2, la muestra a los alumnos y señala las diferentes partes del encabezado) mirad, primero el logo, paralelamente la información del emisor, aquí la fecha y, debajo, la*

información del destinatario; entre la fecha y el destinatario hay 4 espacios, ¿lo veis? hay que colocarlo más abajo porque así podemos diferenciar las informaciones. Es muy importante, como ya he dicho en otras ocasiones, respetar los márgenes: 6 espacios entre inicio de folio y el logo y 4 espacios entre la fecha y el destinatario. (Sigue la lectura del texto señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo; se detiene en "s'ha d'escriure" y retrocede el Power Point a la página en la que aparece el verbo "ha d'anar" ya trabajado) es lo mismo, obligación (sigue la lectura del texto señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo y se detiene en la palabra "complet") ¿qué quiere decir el nombre completo? ¿a qué se refiere?

FS: *Nombre.*

EA: *Nombre.*

AM: *Nombre completo.*

MA: *Cuidado (señala la palabra "nom" y realiza el signo al mismo tiempo) nombre completo.*

MC: *Nombre y apellidos.*

MA: *Exacto, nombre y apellidos. El nombre y el primer apellido no es suficiente, debemos colocar los dos; o, por ejemplo, si tenemos nombre o apellido compuesto también debemos indicarlo. Es obligatorio. Imaginad que hay otra persona que se llama igual que nosotros, la información debe ser completa; puede que dos personas coincidan en el nombre y el primer apellido, pero es más complicado que coincida también con el segundo (Muestra las cartas nº2 y nº3 y señala el nombre, sigue la lectura del texto señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo; se detiene en "codi postal") ¿qué es?*

FS: *Código postal.*

AM: *La calle, la zona en la que vives.*

MC: *Código postal.*

EA: *Código postal.*

MA: *Perfecto, el código postal. Es importante poner la dirección y el código postal (sigue la lectura del texto señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo y se detiene en "ciutat") ¿Qué pasa si indico sólo Cataluña? Cataluña es muy grande, de manera que deberé poner también la ciudad para saber de dónde soy (proyecta las partes de la información del destinatario ya trabajadas) como podréis ver, la información que debemos indicar tanto del emisor como del destinatario es la misma e incluso en el mismo orden ¿lo veis? (proyecta el texto que están trabajando) en resumen, se debe indicar el nombre completo, la dirección, el código postal, la ciudad y el país (muestra la imagen de la carta proyectada y señala la información del destinatario) este orden es obligatorio, no podemos escribir primero la calle y después el nombre, hay que seguir esta pauta, como guía. Las cartas deben escribirse de forma adecuada, siguiendo las normas de la estructura, recordad que la carta es poder y no podemos cometer los mismos errores que hacemos al escribir un mensaje o un e-mail ¿Queda claro? Ahora haremos un poco de práctica, trabajaremos los días de la semana, las fechas, los meses del año, etc. (cuelga las cartas nº2 y nº3 en el mural, se dirige a la pizarra, la borra, escribe en color rojo y mayúsculas VOCABULARI, debajo escribe DIES DE LA SETMANA en color azul, en mayúsculas, subrayado y marcado con una flecha) tenéis que copiar este título en vuestras libretas e intentar escribir los días de la semana en una columna en el lado izquierdo .*

MC: (A AM. Señala la parte trasera de la hoja) *escribo aquí, ¿verdad?*

AM: *Aquí no, empieza en una hoja nueva.*

MC: (A MA. Señala la parte trasera de la hoja) *¿puedo escribir aquí?*

MA: *Claro, puedes escribir donde quieras.*

AM: *¡Pero es muy feo!*

MA: *¿Por qué?*

AM: *Yo siempre he pensado que escribir por la parte trasera de la hoja es feo, siempre hay que escribir por delante.*

MA: *La libreta hay que aprovecharla y las hojas se escriben tanto por delante como por detrás.*

(Los alumnos realizan el ejercicio mientras que la maestra espera junto a la pizarra).

MC: *Ya estoy, creo que me he equivocado en alguno pero no estoy segura en cuál, ¿te lo damos?*

MA: *No, esperaremos a que los compañeros acaben.*

AM: *¿Cómo era...? (Mira la libreta de MC para intentar copiarse pero MA se adelanta y la tapa)*

MA: *No, no... tienes que intentarlo tú sola.*

AM: *(Intenta memorizar los días oralizando) di, di, di, di... ¡madre mía! me acabo de dar cuenta que todos los días empiezan por (dactilología) "di", ¡no me había fijado nunca!*

MA: *Sonríe.*

AM: *¡Qué casualidad! (a MC) ¡qué fuerte! no me había fijado nunca y ahora intentando hacer el ejercicio me he dado cuenta.*

MA: *¿Ya estáis?*

FS: *Sí.*

EA: *Yo tengo dudas pero sí.*

AM: *Sí.*

MA: *Ahora, realizad una raya en el centro (se acerca uno a uno a los pupitres de los alumnos, se inclina y signa la raya en cada libreta que los alumnos deben marcar) aquí (señala en la libreta de FS), aquí (señala en la libreta de EA, aquí (señala en la libreta de AM), y aquí (señala en la libreta de MC), ahora yo escribiré los días de la semana en la pizarra y quiero que en el lado derecho escribáis la corrección para que podáis comparar las columnas y os deis cuenta de vuestros errores (se acerca uno a uno a los pupitres de los alumnos, se inclina y señala el lado derecho de cada libreta en la que los alumnos deben escribir) aquí (señala en la libreta de FS), aquí (señala en la libreta de EA, aquí (señala en la libreta de AM), y aquí (señala en la libreta de MC) Perfecto (MA debajo del subtítulo escribe los días de la semana en color azul y en minúscula -excepto la primera letra-. En primer lugar escribe*

DILLUNS y realiza la dactilología) *lunes* (se acerca uno a uno a los alumnos y con el índice señala dónde deben escribirlo) *aquí* (señala en la libreta de FS), *aquí* (señala en la libreta de EA, *aquí* (señala en la libreta de AM), y *aquí* (señala en la libreta de MC) *seguimos* (escribe en la pizarra todos los días de la semana y espera a que los alumnos lo escriban en sus libretas).

MC: *¡Uf, menos mal! Los tengo bien. Tenía dudas pero no me he equivocado.*

EA: *Yo me he equivocado en muchos...*

AM: *No te preocupes, no pasa nada.*

MA: *Tranquila, ahora ya sabes cómo se escriben. A partir de ahora tenéis que memorizar los días de la semana para utilizarlos de forma correcta* (se acerca uno a uno a los pupitres, se inclina y comprueba que hayan copiado bien el esquema) *a ver...* (Se acerca a FS se inclina y revisa su libreta) *perfecto*; (se acerca a EA se inclina y revisa su libreta) *perfecto*; (se acerca a AM se inclina y revisa su libreta) *perfecto*; (se acerca a MC se inclina y revisa su libreta) *perfecto*; *muy bien todos*; *ahora trabajaremos los meses del año* (borra la pizarra excepto "vocabulari" y escribe el subtítulo en azul MESOS, en mayúsculas, subrayado y marcado con una flecha).

AM: (A MC) *¿te los sabes?*

MC: *A ver, voy a intentarlo.*

MA: *Del mismo modo que antes, debéis escribir los meses en una columna en el lado izquierdo y después realizaremos la corrección en el derecho.*

MC: *¿En la libreta?*

MA: *Sí* (se acerca rápidamente al pupitre de cada alumno para indicar las libretas; se acerca a MC y señala su libreta) *aquí*; (se acerca a AM y señala su libreta) *aquí*; (se acerca a EA y señala su libreta) *aquí* y (se acerca a FS y señala su libreta) *aquí*. (Mientras que los alumnos realizan el ejercicio, puesto que ya no va a utilizar el Power Point, decide colocar la pizarra, situada al lado izquierdo de la clase, en el centro, para una mayor visibilidad).

EA: (Intenta copiarse de la libreta de MC).

MA: *Hay que hacer el ejercicio de forma individual, no vale copiarse; no sabes si tu compañera está haciendo bien el ejercicio y, si te copias y está mal, el tuyo también estará mal.*

AM: *Ya he acabado pero como siempre lo tiene bien quería comprobar en qué me había equivocado.*

(AM, MC y MA sonríen).

FS: *Ya estoy.*

MA: (Se acerca a FS y comprueba que ha finalizado el ejercicio; Se acerca a EA y comprueba que ha finalizado el ejercicio; se acerca a MC y ella le muestra su libreta; se acerca a AM y comprueba que ha finalizado el ejercicio) *bien, ahora debéis hacer la raya como antes para diferenciar las columnas y vamos a corregirlo* (MA escribe en la pizarra los meses del año en color azul, debajo del título en mayúsculas y con más margen; los alumnos lo copian en sus libretas. MA se acerca a MC y le indica una palabra) *aquí hay un error.*

MC: *¡Es verdad! Ahora lo corrijo.*

MA: (Señala la columna derecha) *la corrección hay que escribirla aquí.*

MC: (Escribe la corrección que le ha hecho la maestra).

MC: *Como escribo muy rápido me he equivocado.*

MA: (Repasa todo el ejercicio de MC) *¡perfecto!* (se acerca a EA y se inclina) *¿qué tal?*

EA: *Algunos se me han olvidado. Antes sí que me los sabía todos pero ahora, con el paso del tiempo, ya no me acuerdo.*

MA: (Se acerca a FS, mientras él escribe, se inclina y señala en su libreta) *aquí* (se dirige a la pizarra y señala "Gener").

FS: (Realiza la corrección en su libreta).

MA: (Se acerca al pupitre de AM, se inclina y revisa su libreta mientras ella escribe).

AM: *Me he dejado algunos meses...*

MA: (Señala el ejercicio de AM, se dirige a la pizarra e indica los meses que ha escrito) *tenemos que intentar copiar bien el esquema, fijate porque hay algunos errores.*

AM: (Revisa sus apuntes, comprueba los errores y los corrige).

MA: *Ya hemos trabajado los días y los meses, ahora trabajaremos los números (borra la pizarra excepto la palabra "vocabulari"; escribe el título NÚMEROS en color azul subrayado, en mayúsculas y con una flecha. Anota los números del 1 al 22 para que los alumnos realicen la correspondencia escrita en sus libretas).*

AM: (A MC) *tengo que ponerme a estudiar... En cuanto llegue a casa revisaré estos ejercicios y estudiaré en mi escritorio.*

MC: *Muy bien.*

EA: *¿No tienes ordenador?*

AM: *No me hace falta, en casa tengo un calendario colgado. Lo cogeré y repasaré los meses del año, así será más fácil para mí. Además, el calendario está en catalán y también aparecen los días de la semana. ¡Es perfecto para poder practicar!*

MA: *Por favor, en vuestras libretas tenéis que copiar estos números e intentar escribirlos. (Los alumnos realizan el ejercicio y la maestra se aleja para hablar con NA aunque está pendiente de los cuatro).*

EA: *Si el catalán lo he olvidado ¿puedo escribirlo en castellano?*

MA: *Hay que intentarlo en catalán.*

EA: (Baja la mirada y se muestra confusa, coge el bolso y busca algo).

MA: (Se acerca y le toca la pierna) *¿qué pasa?*

EA: (Triste) *me he equivocado y no tengo goma.*

AM: (Le presta su lápiz con goma en la parte superior) *toma, ¿no tienes este lápiz?*

EA: *Me lo he dejado en casa...*

AM: *A mí tampoco me sale en catalán...*

MA: *Tranquilas, no pasa nada, no os pongáis nerviosas. Lo importante es intentar hacer el ejercicio, si no sale en catalán probad escribirlo en castellano y después lo adaptamos ¿vale?*

AM: *Por mí ya está, no sé más (mira a MC) ¡bravo! Estás haciendo todo el ejercicio.*

MC: *Sí, hay que intentarlo.*

AM: *Yo estoy perdida, castellano, inglés, catalán, no sé nada.*

MA: (Se acerca a AM) *¿qué ocurre?*

AM: *Estoy un poco colapsada con tantos idiomas.*

MA: *Hay que intentarlo.*

AM: (Intenta realizar el ejercicio).

MC: *Yo ya estoy.*

MA: (Se dirige al pupitre de MC, se inclina, repasa el ejercicio pero se mantiene en silencio y sonrío. AM las mira y deja de hacer la actividad, por lo que MA se acerca a ella y señala su libreta) *venga...*

AM: (Mira a la maestra, sonrío y escribe).

EA: (Cuando la maestra la mira, hace ver que escribe y realiza el ejercicio pero, en cuanto se gira, para y mira a sus compañeros o al suelo).

MA: *Tenéis que copiar la corrección, como en los ejercicios anteriores, en la columna del lado derecho (MA escribe en la pizarra el ejercicio en color azul; los alumnos comprueban sus errores y copian las correcciones).*

AM: (a MC) *Lo tienes todo bien, ¿verdad? Yo lo tengo todo al revés (risas).*

MA: (Se acerca a EA y se inclina para comprobar que escribe correctamente el esquema, señala una palabra) *¿qué es?*

EA: *Una (dactilología) "e"*

MA: *Es (dactilología) "c" (se acerca a la pizarra y señala la "c") ¿lo ves?*

EA: *Es verdad* (corrige la palabra en su libreta).

MA: (Se acerca a FS y se inclina para comprobar que ha copiado el esquema correctamente, señala una palabra) *fijate aquí*.

FS: (Mira a la pizarra, y su libreta) *es verdad* (corrige el error).

MA: (Se acerca a EA, mira su libreta y corrige en dactilología) *" i u"*

EA: (Anota la corrección en su libreta).

AM: (A MC) *ahora que lo ha escrito lo veo claro pero cuando tengo que escribirlo yo me es imposible...*

MC: *Ya...*

MA: (Se acerca al pupitre de AM, coge su libreta y comprueba que lo ha copiado correctamente) *aquí no es correcto, falta la* (dactilología) *"n"*.

AM: *Es verdad* (corrige la palabra que MA indica).

MA: (Se acerca al pupitre de EA y comprueba de nuevo su libreta, dactilología) *"vint", va junto*.

EA: (Corrige la palabra que le indica la maestra).

FS: *El 16 y el 17 no los entiendo*.

MA: (Se sitúa junto a la pizarra) *ahora os explicaré un pequeño truco para aprender los números, del número uno hasta el nueve os los tenéis que aprender de memoria, no podéis fallar* (realiza un corchete en color rojo desde el número uno hasta el nueve) *pero, a partir del diecisiete, podemos tener una pequeña estrategia para aprenderlos* (en color verde realiza una raya entre "di" y "vuit", subraya el segundo y subraya "vuit" escrito anteriormente) *¿lo veis?* (en color verde realiza una raya entre "dis" y "set", subraya el segundo y subraya "set" escrito anteriormente) *¿si?* (en color verde realiza una raya entre "di" y "nou", subraya el segundo y subraya "nou" escrito anteriormente).

FS: *Pero...* (dactilología) *"setze"* y (dactilología) *"disset"* *son muy diferentes ¿por qué no es* (dactilología) *"disis"?*

MA: *En este caso no podemos utilizar nuestro truco; en (dactilología) "disset" la raíz es siete, en (dactilología) "setze" no, pero el número es así, no tiene una explicación. A partir del veinte pasa lo mismo, se repite, fijaos (redondea en color verde el final de "vint-i-u" y redondea el "u" del principio del listado. En color verde añade un "dos" a "vint-i-" y lo relaciona con el "dos" del listado) es lo mismo ¿lo veis? es importante que repaséis y trabajéis los números en casa. Si os aprendéis los primeros números mal, siempre escribiréis todos los números mal, en cambio, si lo interiorizáis bien, lo escribiréis siempre perfecto gracias a esta pequeña estrategia. Ahora vamos a hacer un último ejercicio, voy a copiar unos números en la pizarra, y vosotros deberéis escribirlos igual que en las actividades anteriores (MA escribe diferentes números en la pizarra en color azul – 30, 31, 40, 45, 50, 53, 60, 66, 70, 79, 80, 88, 90, 94)- y los alumnos los copian. MA se queda junto a la pizarra pendiente de los alumnos).*

EA: *Yo no me acuerdo, se me han olvidado.*

MA: *No pasa nada, tranquila.*

EA: *Es muy difícil para mí.*

FS: *Sí, es muy complicado.*

AM: *¿Sólo hay que copiar los números de la pizarra o debemos escribir la correspondencia?*

MA: *Sí, hay que escribirlos.*

AM: *Uf, para mí es imposible, primero tengo que aprenderme los otros.*

FS: *Yo he copiado los números y después en casa intentaré practicarlos, mira (FS enseña su libreta a AM y ella lo revisa) para mí ahora es imposible, en casa practicaré mejor.*

(FS, AM y EA no realizan el ejercicio pero MC sí).

MC: *Más o menos, alguno no lo sé pero lo he intentado.*

MA: (Se acerca al pupitre de MC, se inclina y mira su libreta y sonrío. Se dirige a la pizarra y completa el ejercicio en azul) *¿sí?* (los alumnos copian la corrección en la

columna derecha de sus libretas). *Para este fin de semana quiero que trabajéis los números y hagáis diferentes listados como los que hemos trabajado hoy en clase, el próximo día los corregiremos. Buen fin de semana a todos y gracias.*

QUINTA SESIÓN

Fecha: 12 de mayo del 2014.

Duración: 2 horas (18:00h a 20.00h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.

- **Alumnos:** FS, AM, MC.

- **Otros participantes:** NA (investigadora).

Traducción de la sesión:

Los alumnos entran en el aula, y se sientan de forma semicircular en el siguiente orden (de izquierda a derecha): FS, AM y MC. Puesto que EA no ha asistido a clase, AM y MC se desplazan un sitio a la izquierda para sentarse junto a su compañero.

MA: *Buenas tardes a todos, ¿habéis hecho el ejercicio que os pedí el día anterior?*

FS: (Entrega a MA el ejercicio) *A ver qué tal...*

AM: *¡Qué bonito y qué limpio!*

FS: *Lo he hecho a ordenador.*

MC: *Claro, con ordenador queda mucho mejor pero ¿para qué tienes las manos?*

FS: *No sé, yo lo prefiero así, da igual a ordenador o a mano.*

MA: (Coge el ejercicio de FS, se aparta del grupo y se sienta en un pupitre alejada para corregir la actividad en color rojo. Una vez ha acabado, se acerca de nuevo a los estudiantes y devuelve la tarea a FS. Le indica los errores y los explica en

dactilología). *Hoy continuaremos con los números, practicaremos diferentes ejemplos para que podáis aprender; estoy muy contenta, porque veo que estáis evolucionando muy bien y eso es muy importante. En la sesión anterior trabajamos los números de dos cifras y hoy vamos a continuar porque saber escribirlos bien es muy importante no sólo para las fechas sino también para los talonarios ¿sabéis qué es un talón?*

FS: *Sí, un talón.*

MA: *(Realiza un dibujo de un talón en la pizarra con el logo de un banco) en un talón se debe escribir el dinero que vais a dar a otra persona tanto en números como en su correspondencia escrita (rellena el talón dibujado en la pizarra) y siempre se debe poner una raya tanto a inicio como al final (realiza las rayas y símbolos convenientes) ¿por qué creéis que es importante escribir los números? ¿por qué no dejamos únicamente la cifra? y ¿por qué debemos poner unas rayas? ¿para qué?*

FS: *Porque si no ponemos las rayas, la persona a la que entregamos el cheque puede añadir más cantidad.*

MA: *Exacto.*

MC: *¿Ah sí? No lo sabía.*

MA: *Con las dos cifras, la numerada y la escrita aseguramos que la cantidad que queramos dar sea la correcta y no haya estafa, si yo únicamente escribo los números, la otra persona puede modificarlos cambiando un 0 por un 9 o por un 6, un 3 por un 8, etc. Lo mismo las rayas, así no pueden añadir más cifras. Todo es por seguridad, un talón es muy importante porque una persona da dinero a otra y con este tema debemos tener muchísimo cuidado ¿queda claro? (borra la pizarra y escribe diferentes números en color azul para que los alumnos realicen la correspondencia en sus libretas: 100, 101, 200, 203, 300, 305, 400, 410, 500, 525, 600, 603, 700, 759, 800, 842, 900, 989, 1000, 1105, 2000. MA prepara el Power Point que trabajarán durante la tarde y se queda junto a la pizarra, pendiente de los alumnos).*

AM: *¿Intentamos anotar a correspondencia escrita?*

MA: *Sí.*

AM: *Tendría que haber estudiado en casa...*

MA: *Sí, es muy importante.*

AM: (Mientras FS y MC hacen el ejercicio AM los mira y sonrío) *ellos lo saben todo.*
(Mira al techo, a la libreta, a sus compañeros pero no escribe nada. A FS) *Muy bien, lo sabes todo, yo no tengo ni idea.*

FS: (Sonríe y continua el ejercicio).

AM: (A MA) *a mí me parece muy complicado, ¡ellos no paran de escribir!*

MA: (Sonríe pero se mantiene en silencio).

AM: *Creo que a Fs le cuesta un poco más porque es un ejercicio difícil pero MC lo sabe todo.*

MC: (Señala una palabra. Dactilología) *"¿i?"*

MA: *No lo sé...*

MC: (A AM) *qué difícil ¿verdad?*

AM: *FS lo está haciendo, para mí es imposible.*

(Mientras FS y MC completan el ejercicio, AM repasa los apuntes de la sesión anterior).

FS: *Ya estoy.*

AM: *¡Muy bien, campeón!*

MA: (Se acerca al pupitre de FS, se inclina y revisa el ejercicio) *vale* (se dirige de nuevo hacia la pizarra).

MC: *Yo ya estoy también, aunque creo que algunos estarán mal.*

MA: (Se acerca al pupitre de MC, se inclina y revisa el ejercicio) *empezamos entonces la corrección, si os habéis aprendido bien los números que trabajamos en la sesión anterior, aunque ahora estemos con 3 cifras debería ser muy fácil y rápido*

completar este ejercicio puesto que la base ya la sabemos. El número cien se escribe así (en color azul escribe CENT) el siguiente, igual (subraya en color azul el "1" de 100 , el "1" de "101" y escribe CENT U. En color verde, subraya "u" y "1")

MC: *¿Pero no se escribe (dactilología) "cent i u"?*

FS: *No.*

MA: *Para que lo entendáis mejor los números forman parte de grupos, de familias, en nuestro caso el cien es una familia y todos los números que tenemos en este listado pertenecen a esa familia, por lo tanto, sólo deberemos escribir el número cien y completarlo con el que le sigue, que pertenece a otro grupo distinto, al que trabajamos el día anterior (coge la libreta de MC, busca el ejercicio de la última sesión y lo muestra a los alumnos) ésta es la otra familia, es la base que os tenéis que aprender muy bien (devuelve la libreta a MC) gracias. Por ejemplo (en color rojo subraya "2" de "200") es un dos, ¿verdad? (con la mano, tapa "00") si quitamos los ceros es sólo un dos, pero tenemos dos ceros, por lo tanto no podemos detenernos aquí (mira a los alumnos)*

FS: *Doscientos.*

MA: *Exacto (en color rojo escribe "DOS-CENTS". De este modo, (señala "dos) dos pertenece a una familia y (señala "cents") a otra. Seguimos, (De "203" señala "2") igual, la misma familia que antes (escribe en color rojo DOS. Señala "0") lo mismo (escribe en color rojo CENTS. Señala "3") pero éste pertenece a otra familia distinta (en color verde escribe TRES) ¿me entendéis? Estos (señala "Dos-cents") los unimos mediante un guión pero éste (señala "tres") va separado ya que de lo contrario tendríamos 21003 ¿lo entendéis? Seguimos (señala "300") en este caso tenemos uno muy parecido al anterior (subraya el "3" con el rotulador rojo, señala el ejemplo de "200" y escribe en rojo TRES-CENTS) no hay más números, ¿verdad? Seguimos (Señala "305", escribe en color rojo TRES-CENTS y mira a los alumnos) ¿qué más?*

MC: *Cinco.*

MA: *Exacto* (en color verde escribe CINC). *Siguiente, cuatrocientos* (en color rojo escribe QUATRE_CENTS), *siguiente* (en color rojo escribe QUATRE-CENTS y mira a los alumnos) *¿qué más?*

AM: *Diez.*

MC: *Diez.*

MA: *Exacto* (en color verde subraya "10" de "410" y escribe en verde DEU) *separado ¿lo véis?* *Continuamos* (en color rojo escribe CINC-CENTS. Debajo, en "525" escribe CINC-CENTS subraya en color verde "25" y mira a los alumnos) *¿qué ponemos?*

AM: *Veinticinco.*

MA: *Muy bien, es automático ¿lo veis?* (en color verde escribe VEINT-I-CINC, lo señala) *esto como corresponde a otra familia también va unido por guiones. De lo contrario yo pensaría lo siguiente* (escribe en la pizarra en color azul 525 realiza una flecha debajo de cada número y escribe su correspondencia: 200205). *Muchas veces cuando en lengua de signos indicamos los números nos puede crear confusión, a mí me pasa, en algunos casos cuando hablo con sordos y me dicen números no sé muy bien a qué se refieren, en cambio en la lengua escrita no hay pérdida, es muy claro* (en color rojo subraya "6" de "600" y escribe SIS-CENTS") *siempre con el guión* (junto a "603" escribe en color rojo SIS-CENTS, en color verde subraya "3" y escribe en verde TRES) *¿queda claro?* (junto a "700" escribe en color rojo SET-CENTS; junto a "759" escribe en color rojo SET-CENTS, señala "59" y mira a los alumnos) *por curiosidad ¿cómo se escribe este número? decídmelo en dactilología por favor.*

FS: (Dactilología) *"¿cinq?"*

MA: *No, falta algo.*

AM: *Nueve.*

MA: *No, no... ¿MC?*

MC: (Dactilología) *"¿cincnou?"*

MA: *¿Me habéis entendido? (Con la mano, tapa el "7" de manera que sólo muestra el "59").*

AM: (Dactilología) *cinquenta.*

MA: *No, no, va junto (en la pizarra redondea en color verde el número "59") pertenece a la misma familia, ¿quién lo sabe?*

AM: (Dactilología) *"¿cinquantanou?"*

MA: *¡Casi! Falta el guión puesto que pertenece a la misma familia (junto a "set-cents" escribe en color rojo CINQUANTA-NOU") si quito el guión pertenecería a otro grupo diferente (junto a 800 escribe en color rojo VUIT-CENTS. Señala el listado escrito en la pizarra) el listado que queda os toca a vosotros. Ahora tenéis que completarlo en vuestras libretas (MA se apoya en la mesa frente a los alumnos, pendiente de ellos, y espera a que realicen el ejercicio).*

FS: *¿Mil? ¿mil y..?*

MA: *Tranquilo (se acerca a su pupitre y se inclina).*

FS: *¿Así?*

MA: (Revisa el listado de FS, señala un número y con bolígrafo rojo lo corrige). *Aquí falta un guión. Piensa que siempre que colocamos la (dactilología) "i" debemos escribir guión, (dactilología) "i", guión. Del 20 hacia adelante siempre tenemos que colocar la (dactilología) "i" por ejemplo (dactilología) "vint-i-u".*

FS: *Perfecto, gracias (revisa su ejercicio y mira a sus compañeras).*

MC: *Ya estoy.*

MA: (Se acerca al pupitre de MC, se inclina, revisa su ejercicio y señala una palabra) *aquí falta una (dactilología) "s" (añade una S en color rojo y señala un número) esto es incorrecto, si tú me dices (dactilología) "nou" yo entiendo esto (se dirige a la pizarra y escribe en color rojo 9), por el contrario, si tú me dices (dactilología) "nou-cents" yo entenderé esto (escribe en la pizarra en color rojo 900) hay que practicarlo mucho (se dirige al pupitre de MC, se inclina y corrige con bolígrafo rojo todos los errores. Se acerca al pupitre de AM, se inclina y con el*

bolígrafo rojo corrige los errores. Se dirige a la pizarra para completar el ejercicio. Junto a "842" escribe en color rojo VUIT-CENTS, redondea en verde "42" y escribe en color verde QUARANTA_DOS) ¿Sí? (señala "1000, 1105, 2000") *estos son un poco diferentes; si antes hemos dicho que teníamos dos familias distintas, ahora trabajaremos una tercera familia, un tercer grupo. Podríamos decir que los números del 1 al 99 pertenecen a la primera familia; los números del 100 al 999 son de la segunda familia y los del 1000 son de la tercera, después tendríamos una cuarta para los números de un millón, pero lo dejamos para más adelante, ahora nos centraremos en los tres grupos, por lo tanto, añadiré un tercer color para escribirlo. Como podéis ver antes he utilizado dos colores para diferenciar los dos grupos (señala los ejemplos anteriores) pero ahora utilizaré tres (muestra el color negro a los alumnos. Señala "1000") para este número no podemos decir un mil, sino que diremos directamente mil (en color negro subraya "1" y en negro escribe MIL) ya tenemos el primero, el mil que pertenece al primer grupo ¿y el segundo? (subraya el segundo "1" en color rojo).*

FS: (Dactilología) "cent".

MC: (Dactilología) "cent".

MA: *Perfecto, cien (señala "100-cent" escrito en el listado anteriormente y señala el segundo "1") es la misma familia (junto a "mil" escribe CENT en color rojo. Señala el número "5" y lo subraya en color verde) ¿y éste?*

FS: *Cinco.*

MA: (Dactilología) "cinc", exacto.

FS: *Sí, con guión.*

MA: *No, porque son familias diferentes (junto a "mil cent" escribe en color verde CINC) cinco pertenece a otra familia como (señala el número " tres" escrito en verde) tres, (señala el número " deu" escrito en verde) diez y (señala el número " u" escrito en verde) uno. Son tres familias diferentes por lo que no escribimos guiones.*

FS: *¿Sin guión? yo pensaba que había que ponerlo... hay que practicar, tengo muchas dudas.*

MA: *Sí, hay que practicar mucho. Seguimos ¿y éste? (subraya el número 2 en color negro).*

FS: *Dos mil.*

MA: *Exacto, dos mil (Escribe al lado en color negro DOS MIL) como se trata de la misma familia deberíamos escribir un guión ¿verdad?*

MC, AM y FS: *(Al mismo tiempo) sí.*

MA: *Deberíamos escribir un guión como aquí (señala "dos-cents" escrito en color rojo en el listado), aquí (señala "tres-cents" escrito en color rojo en el listado), y aquí (señala "quatre-cents" escrito en color rojo en el listado) ¿verdad?*

FS y MC: *Sí.*

MA: *(Añade un guión en color negro) ¿sí? pues no. Aunque es cierto que en los grupos anteriores trabajamos con guión en esta familia no, ya que se trata de una excepción (borra el guión de la pizarra). Es normal que penséis que debemos colocar un guión y vuestra respuesta ha sido lógica ya que es lo que hemos trabajado esta tarde pero debéis tener en cuenta que a partir del mil no escribiremos guiones, es decir, mil, dos mil, tres mil, etc. no lleva guión.*

AM: *(A MC. Burla) ah... te has equivocado.*

MC: *(Risas) no lo sé, yo pensaba que iba con guión. (A MA) entonces a partir del mil nunca lleva guión ¿verdad?*

MA: *A partir del mil, no. (En la pizarra escribe en color azul 2150, 3000) ahora tenéis que intentar escribir estos dos números, a ver qué tal.*

(MA se apoya en la mesa y se queda pendiente de los alumnos. Ellos copian los dos números en sus libretas y realizan el ejercicio)

FS: *(Levanta el brazo) ya estoy.*

MA: *(Se acerca a su pupitre, se inclina y corrige el ejercicio) muy bien, has entendido lo de los tres grupos ¿verdad?*

FS: *Sí.*

MA: *Perfecto.*

FS: *¡Bravo!*

MC: (Agita el brazo para llamar a la maestra) *Ya estoy.*

MA: (Se acerca a su pupitre, se inclina y corrige el ejercicio) *perfecto, lo has separado muy bien. AM ¿ya estás?*

AM: *Un segundo...*

MA: (Sonríe) *tranquila.*

AM: *Ya estoy.*

MA: (Se acerca a su pupitre, se inclina y corrige el ejercicio) *¡muy bien! ¡Perfecto! Si intentamos trabajar los números pensando en esta pequeña estrategia que os he explicado de los números salen perfectos, ¿verdad?* (MA se dirige a la pizarra y junto a "2150" escribe DOS MIL, en color negro, CENT, en color rojo, CINCUANTA, en color verde) *si ¿verdad?*

FS, AM y MC: (Al mismo tiempo) *sí.*

MA: (Junto a 3000 escribe en color negro TRES MIL) *¿Si?*

FS, AM y MC: (Al mismo tiempo) *sí.*

MA: *Perfecto, ¿lo tenéis copiado, puedo borrar?*

FS, AM y MC: (Al mismo tiempo) *sí.*

MA: (Borra la pizarra y escribe un nuevo listado de 6 números en color azul) *ahora estos, por favor.* (Los alumnos copian los nuevos números en sus libretas y realizan el ejercicio. La maestra se sitúa enfrente de ellos, junto a la pizarra, pendiente por si tienen preguntas).

FS: (Mira a la maestra) *ya estoy.*

MA: (Se acerca al pupitre, se inclina revisa el ejercicio) *perfecto.* (Disimuladamente, se asoma para comprobar que AM y MC están completando la actividad).

MC: (Mira a la maestra y le muestra su libreta) *¿así está bien?*

MA: *Perfecto.*

AM: (Mira a MC, se queda boquiabierta y se ríe) *¿ya has acabado?*

FS: (risas) *¡claro! Tú tienes que practicar más.*

MA: *¿Qué pasa?*

FS: (Risas, broma) *AM que debe practicar más porque nosotros hemos acabado y ella no.*

AM: (Sonríe. Completa su ejercicio rápido mientras sus compañeros la miran).

FS: (Mira el ejercicio de AM. A MA) *lo está haciendo muy bien, la primera la tiene perfecta.*

MA: (Sonríe).

AM: (Mira a la maestra y sonríe) *ya estoy.*

FS, MC: (Aplauden) *¡bravo! ¡muy bien!*

MA: (Sonríe y aplaude) *¡bravo! ¡muy bien!*

AM: *Me ha costado ¿eh? pero, ¡por fin lo tengo!*

MA: *Muy bien, felicidades AM. Vamos a probar algo un poco más difícil (borra la pizarra, escribe en color azul un nuevo listado de números: 3075, 9925, 2109 y realiza una flecha a cada uno. Los alumnos los copian en sus libretas y MA se queda apoyada en la mesa, enfrente de ellos mientras realizan el ejercicio).*

AM: (Se quita las gafas, se rasca un ojo, suspira y mira al techo).

MA: (A AM) *¿Qué pasa?*

AM: *Es difícil.*

MA: *Tranquila, piensa en los tres grupos que hemos explicado, intenta separarlos y seguro que te saldrá bien.*

FS: (Mira a MA) *ya estoy.*

MC: *Yo también.*

AM: *Y yo.*

MA: *FS escribe en la pizarra el primer número por favor.*

FS: *(FS se levanta, se dirige a la pizarra y completa el primero en color negro: TRES MIL SETANTA CINCO) ¿con guión o sin guión?*

MA: *No lo sé.*

FS: *Bueno lo dejo así (se sienta en su silla).*

MA: *MC, el segundo, por favor.*

MC: *(MC se levanta, se dirige a la pizarra y completa el segundo en color negro: NOU MIL NOU CENTS VINT-I-CINC) No estoy segura si va junto o separado.*

MA: *Ahora lo veremos.*

MC: *(Se sienta en su silla).*

MA: *AM el tercero, por favor.*

AM: *(AM se levanta, se dirige a la pizarra y completa el tercero en color negro: DOS MIL CENTS-NOU) Más o menos...*

MA: *Bien, puedes sentarte.*

AM: *(Se sienta en su silla).*

MA: *Bien, como he explicando anteriormente tenemos tres grupos (en la primera cifra, "3075", subraya el "3" en color negro, el "0" en color rojo y el "75" en verde. Señala el 3 y señala "tres mil" escrito por FS) el primero está perfecto (subraya "tres mil", escrito por FS, en color negro), el segundo (señala el "0" y subraya "cent", escrito por FS, en color rojo) también y, el tercero (señala el "75" y subraya "setanta cinc", escrito por FS, en color verde) también pero falta el guión (añade un guión en color verde), ¿estáis de acuerdo?*

FS y MC: *(Al mismo tiempo) sí.*

MA: *Por otro lado, en el segundo ejemplo tenemos (en la segunda cifra, "9925", subraya el "9" en color negro, el segundo "9" en color rojo y el "25" en verde. Señala*

el "9" y señala "nou mil" escrito por MC) *el primero está perfecto* (subraya "nou mil", escrito por MC, en color negro), *el segundo* (señala el segundo "9" y subraya "nou-cents", escrito por MC, en color rojo) *también y, el tercero* (señala el "25" y subraya "vint-i-cinc", escrito por MC, en color verde) *también, ¿estáis de acuerdo?*

FS: *Sí.*

MA: *Seguimos con el tercer ejemplo* (en la tercera cifra, "2109", subraya el "2" en color negro, el "1" en color rojo y el "09" en verde. Señala el "2" y señala "dos mil" escrito por AM) *el primero está perfecto* (subraya "dos mil", escrito por AM, en color negro), *el segundo* (señala "1" y subraya "cents", escrito por AM, en color rojo) *está bien pero la "s" no es correcta* (hace una cruz en color rojo sobre la "s") *y, el tercero, se trata de un grupo diferente que va junto* (señala el "09" y subraya "nou", escrito por MC, en color verde) *tal y como has escrito, ¿de acuerdo? Para que quede aún más claro voy a separar los grupos* (con líneas verticales realiza unas separaciones en el último ejemplo: por un lado el "2", por otro el "1" y por otro el "09". La misma distinción por líneas verticales la realiza en la correspondencia escrita). *Ahora hay que practicar mucho para conseguir que salgan los número. Es importante saber escribirlos bien ya que muchas veces podemos utilizarlos para escribir las fechas en una carta, para los talonarios, etc. Con esta actividad damos por concluido el tema de la fecha y ahora nos centraremos en trabajar un nuevo tema: el saludo.* (MA se dirige al mural, coge la carta nº3 y la muestra a los alumnos señalando las partes ya aprendidas) *Repasamos, ya hemos trabajado el logo, la información del emisor, la información del destinatario y la fecha; ahora nos centraremos en el saludo para que sepáis cuáles son las fórmulas más adecuadas teniendo en cuenta el tipo de carta que estamos escribiendo y a quién va dirigida* (MA cuelga de nuevo la carta nº3 en el mural, y reparte alumno por alumno las fotocopias en color del nuevo tema a estudiar. Se dirige a la proyección del Power Point, y señala el título) *el saludo. Vamos a realizar una lectura palabra por palabra siguiendo la estructura de la lengua escrita* (coge la barra y comienza la lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo. Una vez lo signan ella lo repite. Se detiene en la palabra "marge" y mira a los alumnos) *esto ya lo hemos explicado ¿qué quiere decir esta palabra? Buscad en vuestros apuntes o en vuestras*

fotocopias esta palabra, porque ya ha aparecido y yo ya la he explicado (señala de nuevo la palabra) ¿qué es? (cruza los brazos y mira a los alumnos).

FS, AM y MC: (Buscan en sus fotocopias la palabra "marge").

MA: *Tiene un signo ¿cuál es? izquierda, derecha... ¿os suena?*

FS, AM y MC: (Miran a la maestra y buscan en sus fotocopias la palabra "marge")

MA: *Mirad bien vuestras fotocopias...¿Lo habéis encontrado?*

AM: *¿La parte de arriba de una hoja?*

MA: *Pero ¿qué signo tiene? (señala de nuevo la palabra proyectada en la pizarra) ¿cómo se signa?*

AM: *Sí, arriba, cuando yo escribo <hola> el espacio que hay entre la hoja y el texto escrito.*

MA: *Mirad bien vuestras fotocopias...*

FS, AM y MC: (Buscan en sus fotocopias la palabra "marge").

AM: *¿Derecha?*

MC: (A AM) *¿dónde estás buscando?*

AM: (Muestra a MC sus fotocopias) *aquí (a MA) es el espacio que dejamos en el lado derecho e izquierdo de la hoja.*

MA: *¡Exacto! ¡Mirad a vuestra compañera!*

AM: (Realiza el signo adecuado) *margen.*

MA: (Realiza el signo adecuado) *margen* (dactilología) *"marge"*. (Se acerca al pupitre de MC, coge sus fotocopias busca la palabra "marge", se inclina y se lo muestra) *aquí, ¿lo ves? margen;* (se acerca al pupitre de FS, coge sus fotocopias busca la palabra "marge", se inclina y se lo muestra) *mira FS, aquí lo tienes ¿te acuerdas?;* (se acerca al pupitre de AM, coge sus fotocopias busca la palabra "marge", se inclina y se lo muestra) *aquí ¿sí?* (MA se coloca junto a la proyección y señala la palabra "marge") *margen, este es su signo* (se acerca al mural, coge la

carta nº 3, la muestra a los alumnos e indica los márgenes) *¿veis? Esto márgenes son obligatorios* (señala la palabra "esquerre" escrita en el Power Point y alza su brazo izquierdo) *éste es el lado izquierdo* (se pone de espaldas a los alumnos y levanta el brazo izquierdo) *el lado izquierdo* (coge la carta, y, de espaldas a los alumnos la apoya en la proyección, señala el margen izquierdo y alza el brazo izquierdo. Se gira) *éste es el lado izquierdo* y, el contrario, es el derecho. (De nuevo, se gira de espaldas a los alumnos, coloca la carta nº 3 sobre la proyección, señala el saludo. Se gira y los mira) *el saludo está en el lado izquierdo de la carta ¿lo veis? Nosotros no podemos empezar a escribir donde empieza la hoja, si no que debemos dejar un margen mínimo en el lado izquierdo* (señala la palabra "sota" y mira a los alumnos) *¿qué quiere decir?*

AM: *Debajo.*

MC: *Debajo.*

MA: *Debajo, seguimos* (MA realiza la lectura del texto señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo. Se detiene en "destinatari" y mira a los alumnos) *¿qué es?*

FS: *Destinatario.*

MC: *Destinatario.*

MA: *¡Muy bien!* (continúa la lectura del texto señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo. Al finalizar la frase se dirige a los alumnos) *por lo tanto ¿dónde debemos colocar la dirección?* (muestra la carta nº 3 y señala el lado izquierdo) *¿aquí?* (señala el lado derecho) *¿o aquí?* (con la carta en mano mirando a los alumnos, se acerca a ellos) *¿dónde?*

FS, AM, MC: (Al mismo tiempo) *izquierda.*

MA: *¡Todos muy bien!* (se dirige a la proyección para continuar la lectura del texto señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo, al indicar "destacar" los alumnos no responden) *destacar* (señala de nuevo la palabra) *resaltar* (sigue la lectura del texto señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo y señala la palabra "títol") *esta palabra tiene dos significados o bien puede hacer referencia al documento que acredita la obtención*

de un grado académico, de unos estudios específicos o bien (muestra la carta nº3 a los alumnos y lo señala) a esto. (MA sigue la lectura del texto señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo. Indica la palabra "abreugen" y mira a los alumnos) ¿qué quiere decir?

AM: *Abreviar.*

MA: *Exacto, muy bien, abreviar, reducir, acortar. Por ejemplo, señor y señora nunca puedo escribirlo como (dactilología) "Sr" o (dactilología) "Sra", debe quedar bien claro ¡nunca! Hay que escribirlo bien (MA se dirige a la pizarra y escribe en color negro SRA., SR., DRA.) en el saludo no se pueden utilizar abreviaciones, se debe escribir la palabra completa (tacha las tres palabras escritas anteriormente con una cruz grande en color negro) no se puede ¿de acuerdo? (vuelve a la proyección y señala la palabra "no") no se puede, por lo tanto ¿cómo deberemos escribirlo? Ahora lo veremos (la maestra retoma la lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo. Se detiene en "començar". Mira a los alumnos).*

FS: *Empezar.*

AM: (En LSE) **empezar.*

MC: (Mira a AM y copia el signo que ha realizado en LSE) **empezar.*

MA: *Cuidado (signa en LSE) *empezar es LSE, en lengua de signos catalana signamos empezar.*

FS: (Risas) *¡yo lo he signado bien!*

MC: (Risas) *¡ha sido culpa de AM que me ha confundido! ¡En lengua de signos catalana es empezar!*

AM: (Risas) *¡culpa tuya por copiarme!*

MA: (Sonríe. Continúa la lectura señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen el signo. Se detiene en "manera" y mira a los alumnos).

AM: (Signa "cosas" pero oraliza "manera").

MA: *Casi...*

MC: (Signa "aprovechar" pero oraliza "manera").

MA: *Casi, casi...*

FS: *Forma.*

MA: *Manera, forma, estilo. Vamos a ver un ejemplo (coge la carta nº 3, la muestra a los alumnos y señala el saludo) aquí la forma del saludo es igual que (señala los dos ejemplos que aparecen en la proyección: "Apreciat (da) senyor (a)... Estimat (da) senyor (a)") aquí pero hay que tener en cuenta que esto (señala "(da)" y "(a)") es un ejemplo ya que (señala "at" y "or") esto es masculino (señala "(da)" y "(a)") y esto es femenino. Para que quede más claro (MA se dirige a la pizarra, la borra y escribe por un lado, el título MASCULÍ en color azul, en mayúscula y subrayado y, debajo, en azul y en minúscula APRECIAT SENYOR) éste es el masculino (por otro lado, en color verde, mayúscula y subrayado escribe el título FEMENÍ y, debajo en color verde y en minúscula APRECIADA SENYORA) y éste es femenino, las terminaciones son diferentes (subraya en color negro las distintas terminaciones: "AT", "OR" para el masculino; "da" y "a" para el femenino) ¿lo veis? (se dirige a la proyección, señala las terminaciones, vuelve a la pizarra y las señala de nuevo) en este caso, la "a" se utiliza para el femenino (redondea la "a" de "senyora", se dirige a la proyección y la señala) es femenino, en cambio sin la "a" (tapa la "a" de "senyora") es masculino ¿queda claro? Cuando nos dirigimos a una persona y conocemos el destinatario, evidentemente, nunca se ponen las dos formas, siempre uno u otro, dependiendo de si se trata de un hombre o de una mujer; pero aquí, aparecen los dos, para que sepáis que hay que diferenciarlo. Más adelante explicaré las diferentes fórmulas de saludo que podemos utilizar dependiendo de la cercanía que hay entre el emisor y el receptor (señala los dos ejemplos proyectados) en este caso, ambos son fórmulas de saludo formales, pero en el segundo hay implícito más cariño que en el primero. Normalmente siempre sabemos a quién vamos a escribir la carta, por ello sabemos si el receptor es un hombre o una mujer pero, a veces, recibimos cartas genéricas, por ejemplo, una carta de una empresa o una publicidad; en este caso, puesto que nuestros destinatarios son hombres y mujeres, escribimos el masculino y el femenino a través de una barra lateral (MA busca en el mural una carta con este ejemplo pero no encuentra ninguna, por ello, se dirige a la pizarra y escribe en minúsculas y en color*

rojo APRECIAT/DA) *¿lo veis? este tipo de saludo sólo lo encontraremos en las cartas que nos envían genéricas pero, nosotros, en las nuestras nunca lo utilizaremos puesto que siempre sabemos a quién van dirigidas; es importante que lo conozcamos pero no lo usaremos ¿de acuerdo?* (se dirige a la proyección y señala los puntos suspensivos) *apreciado señor FS* (señala a FS) *o apreciada señora MC* (señala a MC) *¿vale?* (continúa la lectura del texto señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen los signos correspondientes. Se detiene en "blanc") *¿qué quiere decir blanco? lo hemos dicho antes...*

FS: *El espacio en blanco, los puntos suspensivos.*

MC: (Muestra una hoja blanca y la señala) *el color blanco;* (señala el Power Point) *el espacio que está vacío.*

MA: *Exacto* (señala los puntos suspensivos) *aquí* (continúa la lectura del texto señalando palabra por palabra y esperando a que los alumnos realicen los signos correspondientes. Se detiene en "cognom" y mira a los alumnos) *¿es el nombre?*

MC: *El apellido.*

MA: *Muy bien, el apellido* (se dirige a la pizarra y, junto a "apreciada senyora" escrito en color verde, añade en color rojo CIRERA) *cuando se trata de cartas formales, serias y profesionales debemos escribir el apellido de la persona a la que nos dirigimos, nunca el nombre. ya que es propio de las cartas informales, más cercanas ¿cuál es tu apellido FS?*

FS: *Sánchez.*

MA: (Junto a "apreciat senyor" escrito en color azul añade el apellido de FS en color rojo SÁNCHEZ) *¿queda claro?* (se dirige a la proyección y señala las formas de saludo) *en resumen esto es sólo un ejemplo, si conocemos al destinatario nunca pondremos las dos opciones ¿vale?* (señala los puntos suspensivos) *aquí, si se trata de una carta informal escribiremos el nombre del destinatario pero, si se trata de una carta formal siempre pondremos* (señala la palabra "cognom" proyectada) *el apellido de la persona a quien dirigimos la carta* (muestra la carta nº 3 a los alumnos, señala el saludo) *tú* (señala a MC), *tú* (señala a AM) *o tú* (señala a FS) *¿queda claro? Perfecto* (Proyecta la imagen de la carta en la que aparece el saludo

resaltado) *Aquí está el saludo; bien, ahora trabajaremos las diferentes fórmulas de saludo formales e informales que podemos utilizar* (MA escribe en la pizarra un listado de fórmulas de saludo formales ordenadas de más a menos. Para ello, escribe el título en mayúsculas, azul y subrayado FÓRMULES DE SALUTACIÓ. Debajo, en color negro y en mayúsculas escribe SALUTACIONS FORMALS, lo subraya en color rojo y añade debajo en el mismo color DE MÉS A MENYS FORMALS. Asimismo, realiza un listado completo en dos columnas diferenciando el saludo en color verde y la situación en la que podemos utilizarlo en color azul. Todos los alumnos copian el esquema en sus libretas. Cuando MA ya ha escrito el esquema se aparta de la pizarra y se sitúa junto a la mesa).

MC: *¿Sería posible acercar un poco más la pizarra?*

MA: *Por supuesto* (la maestra coge la pizarra y la aproxima lo máximo posible a los tres alumnos).

FS: (Empieza a copiar el listado pero saca el móvil y hace una foto a la pizarra).

AM: (A FS) *¡qué buena idea!*

MC: *¡Eso son tonterías! ¿para qué hacéis una foto?*

FS: *¡Es mucho mejor! es un listado muy largo y puedo equivocarme, así lo tengo bien escrito y después, en casa, lo copio tranquilamente.*

AM: (A MA) *¿tú me podrías hacer la foto de la pizarra? no me aclaro mucho con el móvil y seguro que lo hago mal...*

MA: *Por supuesto* (AM le da su móvil y la maestra realiza las fotos) *mira a ver si te parecen bien* (MA se inclina y muestra el móvil a AM) *he hecho diferentes fotos así podrás verlo completo y por partes. Si quieres, puedes ampliarlas así* (amplía las fotografías).

AM: *Perfecto, muchas gracias.*

FS: (Enseña su teléfono a MA) *mira yo las he hecho igual y así las puedo ampliar.*

MA: *Claro, perfecto.*

AM: *¿Dónde has guardado las fotos?*

MA: (Coge el móvil de AM y muestra la carpeta) *aquí. Para buscar las fotos debes irte a inicio y abrir esta carpeta ¿lo ves?*

AM: *Vale, vale...*

MA: (Puesto que los alumnos FS y AM prefieren copiar el listado en casa, esperan a que MC termine. Una vez ha acabado, MA coloca la pizarra en su sitio y se sitúa junto a ella) *Este esquema es importante que lo tengáis para que sepáis bien qué fórmulas podéis utilizar dependiendo de la carta que tengáis que enviar. No es lo mismo si debo mandar un escrito a un amigo o al Ayuntamiento, por lo tanto, aquí encontraréis un listado ordenado de más a menos pero siempre referido a las cartas formales. Aquéllas fórmulas de saludo que sean más académicas y profesionales estarán en primera posición siempre. Normalmente, cuando realizamos algo gradual lo importante va en primer lugar, así que estará aquí (señala el primer ejemplo del listado) las formas de saludo informales las trabajaremos otro día, hasta el momento repasad este listado en casa y seguiremos en la próxima sesión (la maestra ordena el escritorio y cierra el proyector).*

MC: (Se levanta y hace fotos a la pizarra).

AM: *¡Pero bueno! ¿tú no decías que era una tontería?*

MC: (Se ríe y continúa haciendo fotos).

AM: (A FS) *mira MC, nos dice que hacer fotos es una tontería y ahora las hace ella.*

(Los tres alumnos se ríen).

MA: *¿Qué pasa?*

FS: (Risas) *que MC nos ha estado diciendo que era una tontería hacer fotos y, cuando acaba la clase, ha ido corriendo a la pizarra con su móvil para hacerlas.*

MC: (Risas).

MA: (Risas) *¡MC lo ha hecho muy bien! ella aprenderá más porque ha prestado mucha atención en escribirlo todo bien y la concentración hace que lo memorices antes. Además luego podrá trabajar la imagen principal de la pizarra en casa.*

(Todos los alumnos se ríen. MA escribe en un papel blanco NO TOCAR y lo pega en la pizarra).

SEXTA SESIÓN

Fecha: 14 de mayo del 2014.

Duración: 2 horas (18:00h a 20.00h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.
- **Alumnos:** FS, EA, AM, MC.
- **Otros participantes:** NA (investigadora).

Traducción de la sesión:

Los alumnos entran en el aula, y se sientan de forma semicircular en el siguiente orden (de izquierda a derecha): FS, EA, AM y MC.

A raíz de las fotografías que hicieron FS y AM en la sesión anterior sobre las fórmulas de saludo, los alumnos, en casa, han pasado a limpio el listado y se lo entregan a la maestra.

AM: (Entrega el listado a MA) *¿He copiado bien el listado?*

MA: (En pie, coge el listado de EA y lo repasa) *Perfecto, pero fíjate bien porque en algunos casos has puesto una coma y, en otros un punto* (muestra la hoja a AM, señala los errores y señala la forma correcta escrita en la pizarra) *¿lo ves? siempre tenemos que escribir una coma en todos nuestros saludos. Corrígelo y el próximo lunes lo traes de nuevo.*

AM: *Uf...¿Para el lunes?*

MA: (Sonríe) *¡como quieras! Si lo tienes mal apuntado será peor para ti, después lo escribirás mal. Tú misma, es tu decisión.*

AM: (Sonríe).

MA: (Se dirige a FS; se sienta en la silla que se encuentra al lado y corrige con bolígrafo rojo los errores) *hay que repasarlo ¿vale?*

FS: *Vale.*

MA: *Ahora realizaremos una actividad (reparte una ficha a cada alumno que deben completar) Por favor, no olvidéis poner vuestro nombre (se acerca al pupitre de MC y señala la parte superior derecha de la hoja) aquí, (se acerca al pupitre de AM y señala la parte superior derecha de la hoja) aquí, (se acerca al pupitre de EA y señala la parte superior derecha de la hoja) aquí (se acerca al pupitre de FS y señala la parte superior derecha de la hoja) y aquí. (Mientras los alumnos realizan el ejercicio, MA los deja trabajar solos y, junto con NA, preparan el material que utilizarán durante las clases. Una vez los alumnos han terminado el ejercicio, MA se sitúa junto a la pizarra). En la clase anterior, trabajamos las fórmulas de saludo de más a menos formales (señala el listado escrito en la pizarra). Están ordenadas de más a menos, por ejemplo (señala el saludo "molt honorable" escrito en la pizarra) esta fórmula de saludo es la más formal, la más seria y educada, ¿sí? Es importante que sepáis que en lengua de signos no tenemos tantas variables de saludo, de manera que no hay una correspondencia exacta de todas estas fórmulas a la lengua de signos. Nosotros únicamente utilizamos el signo «hola» para todo ya sean situaciones formales o informales aunque depende de cómo lo signe, atendiendo al movimiento, espacio o expresión será adecuado para unas situaciones u otras. Por ejemplo, a veces, si se trata de una situación muy informal podemos, mediante la expresión enfatizar más el saludo; yo signaré «¡hola!» (con actitud relajada y sonriente, signa «hola» con movimientos rápidos). Por el contrario, si me encuentro al presidente nunca podré signar «¡hola!» (repite el mismo signo) ¿qué tal? como si se tratase de un amigo sino que mostraré una actitud más seria, formal y distante. En lengua escrita hay muchísimas fórmulas y debemos aprenderlas. Por ejemplo, si tuviéramos que escribir una carta al presidente podríamos dirigirnos a él mediante estos dos saludos (señala los dos primeros saludos escritos en la pizarra: "molt honorable senyor/senyora" y "honorable senyor/a") como muestra de respeto y consideración. Si sabemos a quién dirigimos la carta, por ejemplo a un hombre, siempre eliminaremos su correspondencia en femenino (con la mano derecha tapa "senyora"). Si es a una mujer, eliminaremos el masculino*

(con la mano derecha, tapa "senyor") y *siempre, siempre, siempre, escribiremos una coma. No podemos dejarnos la coma, no es correcto, hay que escribirla obligatoriamente. Como podéis ver* (señala el texto en color azul) *las dos primeras fórmulas las podemos emplear para saludos protocolarios. Realizo este signo* (signa de nuevo "protocolo") *puesto que la palabra protocolario viene de protocolo* (en color negro, escribe PROTOCOL en la pizarra) *y por ello, nosotros, en lengua de signos, utilizamos este* (señala la palabra "protocolari" escrita en color azul en la pizarra y señala "protocol" escrito en color negro) *¿sí? Las dos primeras fórmulas de saludo* (señala las dos escritas en la pizarra) *también las podemos utilizar para hacer referencia a los miembros del gobierno* (señala la palabra "membres") *miembros quiere decir grupo, grupo del* (señala la palabra "govern") *gobierno. Para gobierno podéis utilizar dos signos, o bien {gobierno1} o bien {gobierno2}* (trad. literal: gobierno) *¿cuál utilizáis normalmente?*

MC: {Gobierno1} (trad. literal: gobierno).

AM: {Gobierno2} (trad. literal: gobierno).

MA: *Por ejemplo, decidme un nombre de un miembro del gobierno ¿a quién conocéis?*

FS, EA, AM, MC: (Los alumnos piensan pero no responden).

MA: *Un nombre, ¿quién? Venga un ejemplo, seguro que conocéis a alguno.*

FS: *Rajoy.*

MA: *Exacto, Rajoy, el presidente. Muy bien ¿qué más?*

MC: *Aznar.*

MA: *Muy bien, Aznar ¿quién más?*

AM: *El PP.*

FS: *PSOE.*

MA: *Sí pero PP o PSOE son partidos políticos, no personas. Decidme nombres de personas, por ejemplo, si pensamos en presidentes podemos nombrar a Zapatero, a Aznar, a Rajoy... venga va decidme más...*

FS: *Pujol.*

MA: *Muy bien, Pujol, por ejemplo. Ellos son algunos ejemplos en los que nos veríamos obligados a utilizar las dos primeras fórmulas de saludo. Recordad que no sólo nos servirían para dirigirnos a los presidentes, si no a todas las personas o miembros que forman parte de los diferentes departamentos del gobierno: el presidente, el vicepresidente, el ministro de empleo, el ministro de defensa, el de educación... Fijaos que (señala la palabra "molt") esta palabra que utilizamos al inicio del saludo, es sinónimo de respeto, de reverencia y, en cierto modo, de sumisión en la escala social. Por otro lado, quiero que prestéis atención en algo relevante, en el primer ejemplo de saludo (señala "senyor/senyora") lo he escrito completo, en cambio, en el segundo ejemplo (señala "senyor/a"), abreviado. Recordad que si no sabemos quién es el destinatario debemos escribir las dos formas, en cambio, si lo conocemos, sólo una, o bien el masculino o el femenino. Por ejemplo, imaginad que quiero escribir una carta al secretario de medio ambiente del PP pero no sé si se trata de un hombre o de una mujer. Siempre escribiré esta fórmula de saludo pero añadiré un guión y una «a» por si acaso. Otro ejemplo... imaginad que en vez de enviar una carta a una sola persona queréis enviar la misma carta a varias personas diferentes. En este caso, también utilizaremos las dos formas de género. Por lo tanto, (señala las dos primeras formas de saludo) estas dos fórmulas pueden ser utilizadas para los mismos destinatarios, tanto para saludos protocolarios como para miembros del gobierno. La diferencia entre ellas es que la primera tiene un «muy» por lo que es más formal que la segunda. Por ejemplo, si escribimos al rey, puesto que jerárquicamente es la escala social más alta, utilizaremos el primer ejemplo, si, por el contrario, escribimos a un ministro, aunque sigue siendo alto socialmente, descendemos respecto al primero, por lo que utilizaremos la segunda fórmula de saludo. Si extrapolamos este ejemplo a la Comunidad Sorda también podríamos utilizar estas fórmulas de saludo, por ejemplo, si nos referimos a un presidente de FESOCA que lleva muchísimos años en el cargo y es merecedor de nuestro respeto y gratitud. No utilizaremos estos ejemplos en exceso pero, es por ponerlos un ejemplo más cercano a nosotros. Imaginad que han otorgado un premio a una persona Sorda por su trayectoria en la Comunidad, su lucha y su conducta. Si no lo conocemos y queremos felicitarle enviándole una carta podríamos hacerlo utilizando estas fórmulas de saludo como señal de respeto ¿sí?*

FS, EA, AM, MC: Sí.

MA: Seguimos (señala la tercera fórmula de saludo: “excel·lentíssim senyor/ excel·lentíssima senyora”). Por ejemplo, si tuviéramos que dirigirnos a un juez, podríamos hacerlo de esta otra manera (señala el tercer saludo escrito en la pizarra: "excel·lentíssim senyor").

MC: ¿Es igual?

MA: Es muy parecida. La palabra excelentísimo significa algo bueno, superior, extraordinario. Por ejemplo, cuando en clase cualificamos a los alumnos con un excelente (escribe en la pizarra en color negro EXCEL·LENT) hacemos referencia a la mejor puntuación que se obtiene, un nueve y medio o un diez. Este saludo, tiene pequeñas diferencias respecto a los anteriores pero indica más cercanía. (Señala la palabra “normalment” escrita en color azul y redondea en color negro la raíz “normal”) normalmente, con frecuencia, habitualmente se utiliza con miembros protocolarios y, podría utilizarse, por ejemplo, para pedir algo en concreto. En este caso (señala el masculino y el femenino) tenéis los dos géneros escritos, (señala el masculino) éste lo utilizaríamos para el masculino y (señala el femenino) éste para el femenino. Si os fijáis, son exactamente iguales pero en el femenino añadimos una (dactilología) “a” (en “excel·lentíssima senyora” escrito en color verde redondea en negro las dos “a” finales). Recordad que, si sabemos quién es el destinatario nunca pondremos los dos géneros, sólo uno: el masculino para el hombre y el femenino para la mujer ¿de acuerdo?

FS, EA, AM, MC: Sí.

MA: Seguimos con el cuarto ejemplo (señala “molt distingit senyor, molt distingida senyora” escrito en color verde en la pizarra y realiza dactilología) "distinguit" lo utilizamos en masculino y (dactilología) "distinguida" en femenino. Como podéis ver, en la terminación del femenino, la (dactilología) “t” del masculino se convierte en (dactilología) “d” (escribe en la pizarra en color negro T y DA y lo relaciona con una fecha) ¿sí? Este saludo es muy similar al anterior ya que también lo utilizamos en situaciones muy formales pero es un nivel inferior a los ejemplos anteriores. (Señala “molt formals” escrito en color azul en la pizarra) situaciones muy formales. Por ejemplo, para dirigirnos al rey o al presidente del gobierno no lo utilizaremos ya que

jerárquicamente están en la escala más alta, pero, por ejemplo, a un consejero o un delegado del gobierno, sí. Como podéis ver hay muy pocas diferencias entre unos y otros. Todos son formales y todos muestran respeto y distinción pero dependiendo de la situación utilizaremos unos u otros. Recordad que al final siempre escribiremos una coma (señala la coma escrita en el cuarto ejemplo) ¿sí?

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Continuamos con el siguiente ejemplo (señala la quinta fórmula de saludo escrita en color verde en la pizarra “distingit senyor/distingida senyora” y subraya en color negro las dos “a” del femenino) igual que en el ejemplo anterior, se trata de un saludo muy formal aunque, puesto que no lleva el “muy”, se posiciona una escala menos que el previo (con una flecha, relaciona el cuarto y el quinto ejemplo). Por el contrario, el siguiente (señala la sexta fórmula de saludo “apreciat/apreciada/apreciats) tienen un sentido más cercano que los anteriores y podríamos utilizarlo, por ejemplo, el ámbito comercial para referirnos a un cliente, o a un socio, o, incluso a un compañero. Un buen ejemplo para nosotros, sería la Llar de Sords de Badalona. Si yo fuera presidenta de la Asociación y querría escribir una carta a los socios para informar de una actividad, de una fiesta, o de algo en concreto, podría utilizar este saludo. No puedo decir «¡hola Pilar!». Debo hacer uso de un saludo más formal como (dactilología) "apreciat" o (dactilología) "apreciada". Si envió la carta a todos por igual, podría hacer uso del plural (dactilología) "apreciats" ¿sí?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *En el siguiente ejemplo (señala la séptima forma de saludo escrita en color verde en la pizarra “senyor/senyora/senyors”) señor, señora o señores son saludos formales que se utilizan de manera general, pero no se utilizan para los ejemplos citados anteriormente, como, por ejemplo, los protocolarios (señala el primer ejemplo) o miembros del gobierno (señala el segundo ejemplo), sino que lo podemos utilizar de forma general pero para situaciones dentro de las formales, más informales. Ahora estamos explicando los saludos formales (señala el subtítulo “salutacions formals”) pero, recordad que estas fórmulas van de más a menos, por lo que, aunque el séptimo ejemplo sea una muestra de saludo formal, es más informal que los primeros puesto que indican cercanía. Lo utilizamos para dirigirnos*

a personas que no conocemos pero que no ocupan el mayor rango dentro de la escala social que comentábamos anteriormente. Fijaos que, de nuevo, siempre terminamos con una coma (señala la coma) ¿de acuerdo?

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *En el octavo ejemplo (señala la octava fórmula de saludo formal escrita en color verde en la pizarra “benvolgut senyor/benvolguda senyora”) incrementamos un poquito más la cercanía respecto al anterior. En este caso, a diferencia de las siete anteriores (señala los siete primeros ejemplos del listado) debemos colocar el apellido de la persona a la que nos dirigimos. Por ejemplo, imaginad que soy agente de seguros y quiero organizar una reunión con dos personas que han tenido un accidente de coche; les podría enviar una carta indicándoles el motivo de mi escrito así como la fecha, hora y lugar de la reunión. Puesto que sé a quién me dirijo, y voy a tener una relación profesional con ellos podré escribir esta fórmula de saludo junto con su nombre. El término (dactilología) “benvolgut” (señala la palabra “benvolgut”) indica más cercanía, incluso, en cierto modo, implica cariño. Puedo utilizar este término siempre y cuando conozca al destinatario, pero, como he comentado anteriormente, es imprescindible que escribáis el apellido junto a la fórmula de saludo. Recordad que los ejemplos anteriores (señala el listado) son más fríos y distantes, por el contrario, a medida que avanza el listado, son más cercanos. Por ejemplo (escribe en la pizarra en color verde BENVOLGUT SENYOR RODRÍGUEZ,) debemos escribir la fórmula de saludo, el primer apellido y la coma, ya está ¿queda claro?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *(Señala los paréntesis que hay en el ejemplo “(+ cognom)” y señala “benvolgut senyor Rodríguez”) como podéis ver, yo no he escrito los paréntesis, en el ejemplo, están escritos para que sepáis que debéis escribir el apellido pero, después no se utilizan ¿de acuerdo?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Si en vez de escribir a un hombre, escribimos a una mujer, la fórmula de saludo es la misma pero debemos cambiar el género (en color verde, debajo del ejemplo en masculino, escribe BENVOLGUDA SENYORA CIRERA). Por último, si enviamos la*

carta a más de una persona, utilizamos la forma del plural (señala "benvolguts senyors" escrito en color verde en la pizarra). ¿Os habéis fijado que esta fórmula de saludo en plural es sólo para los hombres? ¿y las mujeres qué? ¿no hay plural para nosotras? Fijaos bien, en las dos anteriores (señala "benvolgut senyor/benvolguda senyora"), diferenciábamos el masculino y el femenino, por lo tanto, teníamos dos saludos diferentes dependiendo del género pero en este caso (señala "benvolguts senyors" escrito en color verde en la pizarra) ¿dónde indica el género?

MC: *El masculino incluye todo.*

MA: *Exacto, el plural en masculino incluye los dos géneros, el masculino y el femenino. (Escribe BENVOLGUDES SENYORES en la pizarra en color verde) si sabemos con certeza que vamos a dirigirnos a un grupo únicamente de mujeres, en nuestro saludo podemos utilizar la forma plural femenina (señala "benvolgudes senyores") pero, si nuestro escrito va dirigido tanto a hombres como mujeres siempre se utiliza la forma masculina para hacer referencia al grupo. Por lo tanto, si nos dirigimos a un conjunto de personas, siempre utilizaremos esta forma del plural (señala "benvolguts senyors" escrito en color verde en la pizarra). Por otro lado, si no sabemos la edad de nuestro destinatario podemos usar la novena forma de saludo (señala "benvolgut/benvolguda/benvolguts" escrito en color verde en la pizarra). Por ejemplo, imaginad que debéis enviar una carta a una persona joven ¿utilizaríamos «estimado señor»? ¿no verdad?*

MC: *No.*

FS: *No.*

MA: *En este caso, como se trata de un joven será más adecuado utilizar otro saludo, por ejemplo, éste (señala "benvolgut " escrito en color verde en la pizarra). Fijaos que la fórmula de saludo es la misma que la anterior (señala "benvolgut" de "benvolgut senyor" y señala el noveno ejemplo "benvolgut". Señala ""benvolguda" de "benvolguda senyora" y señala el noveno ejemplo "benvolguda") es lo mismo, pero uno tiene el señor y el otro no, ¿lo veis? La gran diferencia entre ambos es que el octavo ejemplo (señala "benvolgut senyor/benvolguda senyora") va acompañado del primer apellido; en cambio, en el noveno ejemplo (señala "benvolgut/benvolguda/benvolguts" escrito en color verde en la pizarra) podemos escribir,*

opcionalmente, el nombre de nuestro destinatario. De este modo, el saludo puede ir (señala "amb") con o (señala "sense") nombre. En este caso nunca pondremos el apellido, sino el nombre propio. Por ejemplo (escribe en la pizarra en color verde BENVOLGUDA MARGA).

AM: (Dactilología) "sense" ¿qué quiere decir?

MA: (Dactilología) "sense" quiere decir sin, sin nombre. Como he comentado, esta fórmula de saludo puede ir con nombre (señala "benvolguda Marga") o sin (con el borrador, borra "Marga") ¿sí? Fijaos que, a medida que avanza el listado las fórmulas de saludo siguen siendo formales pero son más cercanas respecto a las primeras. El décimo, es una muestra de fórmula de saludo general que podemos utilizar, por ejemplo, cuando enviamos una carta a una comunidad de vecinos para notificarles algo. (Señala "benvolgut/da et fem arribar les novetats de..." y realiza una lectura, señalando palabra por palabra e indicando el signo a los alumnos. Una vez ha realizado la lectura, signa la misma frase con la estructura propia de la lengua de signos catalana) a una persona o a un grupo de personas les informamos de algo en concreto, por ejemplo, de novedades, ¿de acuerdo?

FS, EA, AM, MC: Sí.

MA: *Mirad* (coge el rotulador rojo y realiza un corchete desde "benvolgut senyor" hasta "company". Con un rotulador azul realiza un corchete desde "molt honorable senyor" hasta "senyor") *vamos a hacer un pequeño repaso*, (señala la selección indicada en azul) *estas fórmulas de saludo son las más formales que podemos utilizar, puesto que muestran respeto y mantienen distancia con el destinatario. El segundo grupo* (señala la selección indicada en rojo) *siguen siendo formales pero son más cercanas que las anteriores aunque debéis tener cuidado porque no todas son iguales. Ya habéis visto que se trata de un listado organizado de más a menos, por lo que tenemos diferentes niveles, diversos grados de cercanía con el destinatario. Por lo tanto, este listado de saludos formales podríamos dividirlo en dos grandes grupos dependiendo de la proximidad que tenemos con la persona o las personas a las que enviamos nuestras cartas: en el primer grupo, incluiríamos a aquellas personas que jerárquicamente están muy por encima de nosotros y, en el segundo grupo, gente más cercana, más próxima e, incluso,* (señala los últimos

ejemplos del listado) *compañeros o amigos*. En el onceavo ejemplo (señala "estimats senyors") el plural hace referencia a los dos géneros, al masculino y al femenino, como en la fórmula de saludo que hemos trabajado anteriormente (señala "benvolguts senyors") la "s" es el plural, e indica un grupo. El masculino (señala "estimat senyor") se utiliza para los hombres, el femenino (señala "estimada senyora") se utiliza para las mujeres y el plural (señala "estimats senyors") para un grupo de hombres y mujeres. En este caso, tal y como indica el listado (señala "+ cognom") debemos añadir el apellido (señala de nuevo " + cognom"). Si tengo mucha cercanía con el destinatario y no quiero marcar tanta distancia con él podría utilizar la siguiente fórmula de saludo (señala "estimat amic") querido amigo ¿de acuerdo?.

FS: Bueno, es complicado.

MA: Sí, hace falta practicar para poder ver qué saludo es más adecuado a cada situación.

FS: Entonces (dactilología) "da" se utiliza para el masculino y (dactilología) "t" para el femenino ¿verdad?

MA: Al revés.

FS: (Dactilología) "t" para el masculino y (dactilología) "da" para el femenino.

MA: Exacto y la (dactilología) "s" indica el plural, para grupos de hombres y mujeres ¿sí?

MC: Las más formales son las primeras ¿verdad?

MA: (Señala en la pizarra la primera parte del listado -desde "molt honorable senyor" hasta "senyor"- que ha marcado anteriormente con un corchete azul) exacto, éstas. Para que puedas aprender mejor este listado, debes recordar que están ordenados dependiendo del grado de formalidad. Los primeros ejemplos son saludos muy distantes y respetuosos y, a medida que avanza el repertorio, son más cercanos. Pero, debéis tener en cuenta que esta formalidad que utilizamos en las cartas no sólo debemos utilizarlas al escribir, si no también cuando nos encontramos a la propia persona. Por ejemplo, no saludaremos de la misma manera a un presidente que a un amigo; con el primero mostraremos respeto, deferencia,

cortesía y distancia; por el contrario, con el segundo, tendremos más contacto, el saludo será más cercano. En nuestro caso, la expresión facial, el movimiento corporal y el signado marcarán la diferencia. Por lo tanto, este listado no sólo os ayudará para escribir vuestras cartas sino que, además, cuando os encontréis en diferentes situaciones sociales podréis recordar cómo funciona el grado de formalidad (señala el listado de destinatarios escrito en color azul) y dirigiros a cada uno de un modo adecuado.

MC: *Claro, nosotros no podemos encontrarnos al presidente y decirle ¡hola, qué tal! ¿cómo estás?*

MA: *No, no es correcto, nosotros debemos atender a este listado (señala el listado marcado en color azul) ya sea en mediante una carta o de tú a tú.*

MC: *Pero si me encuentro a un amigo sí ¿verdad?*

MA: *Por supuesto, si es tu amigo puedes darle un abrazo, un beso o lo que consideres necesario, pero nunca daremos un abrazo al presidente. Por poner un ejemplo, ¿sabéis quién es Don Felipe, verdad?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *El hijo de los Reyes de España. Don Felipe por razones laborales debe viajar constantemente a diferentes países. Imaginad que debe ir a Marruecos. Previamente, antes del viaje, estudiará o repasará las costumbres y tradiciones del país para saber cómo debe saludar de forma adecuada y respetuosa; por ejemplo, si debe dar la mano, inclinarse, dar un beso, un abrazo, la distancia entre los interlocutores o el movimiento de la mano durante el saludo. Depende de la cultura cambia mucho. Si va acompañado de su mujer, Leticia, también deberá tener en cuenta otros aspectos, como la distancia que deben tomar entre ellos cuando caminan, si los dos deben saludar de la misma manera o, incluso, los turnos de saludo.*

MC: *¿El movimiento de la mano también?*

MA: *Sí, cuando damos la mano a una persona se puede dar de muchas maneras. Del mismo modo que aquí tenemos un listado de fórmulas de saludo en el texto escrito podríamos hacer un listado de apretones de mano. Por ejemplo, podemos*

dar la mano de un modo suave y sutil al mismo tiempo que hacemos una pequeña reverencia o inclinación; también podemos dar la mano dejando cierta distancia con el interlocutor manteniéndonos firmes y serios o, incluso, podemos dar la mano de un modo más cordial y cercano pero sin perder la rectitud ¿de acuerdo? volviendo a las cartas a partir de ahora, antes de escribir el saludo, siempre pensaremos qué escala social tiene el destinatario y qué relación tenemos con él. Recordamos que, dentro del listado de saludos formales, (señala la selección indicada en azul) éstas mantienen la distancia con el destinatario, son más frías, y éstas (señala la selección indicada en rojo) son más cercanas.

MC: *¿El color azul hace referencia al frío y el rojo al caliente, verdad?*

MA: *Exacto, lo he puesto en estos colores para que podáis ver y recordar más fácilmente la diferencia.*

AM: *¿Qué quiere decir (dactilología) "estimat"?*

MA: *En castellano es (dactilología) "querido". Se utiliza para hacer referencia a alguien que conoces y que tienes cariño.*

MC: *(Da su libreta a la profesora) ¿Puedes revisar si el listado está bien copiado? ¿así está bien?*

MA: *(Coge la libreta de MC y revisa sus notas) perfecto, está ordenado de más formal a menos (devuelve la libreta a MC).*

MC: *Gracias.*

AM: *¿Tenemos que escribir nuestros apuntes diferenciando los colores como haces tú en la pizarra?*

MA: *Creo que es mucho mejor. De esta manera os ayudará a identificar las diferencias y, así, lo recordaréis mejor. Por otro lado, cuando tengáis que escribir una carta y no sepáis qué fórmula de saludo utilizar, si recurrís a vuestro listado, veréis rápidamente que los primeros ejemplos se marcaron en color azul porque eran los más distantes y, que el segundo grupo, en color rojo porque eran los más cercanos. No habrá confusión. Por ejemplo, si ahora tendríais que escribir una carta a los socios de esta asociación ¿qué fórmula de saludo utilizaríais?*

MC: *¿Para quién?*

MA: *Para los socios de esta asociación.*

MC: *Apreciados.*

MA: (Señala "apreciats" en la pizarra) *¿ésta?*

MC: *Sí.*

MA: *¿Por qué?*

MC: *Porque son socios.*

MA: (Señala la palabra "soci" del listado de destinatarios escrito junto a "apreciats") *exacto, porque son socios. Quizás, otra persona dirá que da igual pero vosotros ya sabéis que existe un listado y que debemos utilizar las formas de saludo más adecuadas.*

FS: *¿En plural, verdad?*

MA: *Exacto, muy bien, lo utilizaremos en plural puesto que se trata de hombres y mujeres.*

MC: (Dactilología) *"mes" ¿lleva acento o no?*

MA: *Cuando se trata del mes del año no lleva acento, por el contrario, sí lleva cuando hace referencia a la cantidad. El acento es cerrado. Seguimos trabajando el listado, el doceavo ejemplo (señala "benvolgut company") podríamos utilizarlo para dirigirnos a un compañero de trabajo, un compañero de clase, una persona cercana con la que tenemos a diario contacto. Aunque en el listado no aparezca, también podríamos utilizar (señala "estimat") querido compañero, dependiendo del grado de proximidad. (Señala "company") querido amigo, masculino (señala "companya") querida amiga, femenino, (señala "companys") queridos amigos, plural. Asimismo, como tenéis en el siguiente ejemplo (señala "benvolgut col·laborador") también podemos utilizarlo, por ejemplo, cuando una asociación pide ayuda a uno de sus miembros, es decir, a una persona o un grupo de personas que colaboran con ellos para algo en concreto.*

MC: *¿Qué diferencia hay entre (dactilología) "estimat" y (dactilología) "benvolgut"?*

MA: *Son diferentes, hay cierta distancia entre uno y otro. (Dactilología) "benvolgut" lo utilizamos para marcar lejanía, por el contrario (dactilología) "estimat" es más cariñoso y cercano.*

MC: *¿Cómo se dice (dactilología) "benvolgut" en castellano?*

MA: *¿Tú qué crees? ¿qué piensas?*

MC: *No lo sé.*

MA: *(Llama la atención de FS moviendo las manos) ¿cómo sería (dactilología) "benvolgut" en castellano?*

FS: *No lo sé.*

MC: *Bienvenido.*

MA: *(Llama la atención de EA moviendo las manos) ¿cómo sería (señala "benvolgut" escrito en la pizarra. Dactilología) "benvolgut" en castellano?*

EA: *No lo sé*

FS: *Bienvenido.*

EA: *Bienvenido.*

AM: *Yo creo que no... ¿bienquerido?*

MA: *Por favor, levantaos, id al mural y, en todas las cartas que tenéis colgadas, debéis buscar la correspondencia en castellano, a ver si la encontráis.*

AM: *¿Dónde?*

MA: *Allí (señala el mural) en el mural.*

(Los alumnos, junto con la maestra, se dirigen al mural y observan todas las cartas).

MC: *¡Estimado!*

MA: *¡Perfecto! Volvamos a nuestros sitios (los alumnos se sientan en sus sillas, la maestra se sitúa frente a la pizarra y escribe en color azul BENVINGUT. Señala "benvingut" y "benvolgut") estos dos términos son iguales o diferentes?*

EA: *Son iguales.*

MA: *¿Son iguales?*

AM: *(Se ríe) son diferentes.*

MA: *Yo sólo pregunto (señala "benvingut" y "benvolgut") ¿son iguales o diferentes?*

MC: *Son diferentes (dactilología) "benvingut" se usa cuando viene alguien y le damos la bienvenida. En cambio, (dactilología) "benvolgut" es un tipo de saludo.*

MA: *¡Muy bien! era difícil... os pongo este ejemplo porque a veces la traducción literal al castellano nos puede traer confusión. Es importante saber diferenciar el catalán del castellano y no usar el catalán a partir de la traducción del castellano ya que nos puede inducir a error. Como veis son palabras muy parecidas pero diferentes. Ahora trabajaremos varios ejemplos para practicar el vocabulario aprendido (MA retira la pizarra a un lado para que los alumnos puedan ver con claridad el Power Point; se sitúa junto a la proyección y señala "Apreciat/da senyor/a") ¿qué pensáis? ¿se trata de un saludo cercano y amigable verdad? (señala "Apreciat/da senyor/a" y mira a los alumnos).*

MC: *Sí.*

AM: *No, es distante y frío.*

MA: *¡No! te estoy engañando, mira bien el listado, aunque parezca una palabra agradable, si miras el listado podrás comprobar que se trata de una fórmula de saludo que debemos utilizar, por ejemplo, con clientes o socios con los que debemos mantener cierta distancia.*

AM: *(A MC) es verdad, es para socios o clientes.*

MA: *Por el contrario, el segundo ejemplo (señala "estimat/da senyor/a") implica más cercanía que el primero. (MA se dirige junto a la pizarra y señala el listado) ¿queda claro?*

FS: *Sí.*

AM: *Sí, es más cercano.*

MA: (Se dirige a la pizarra y señala el listado) *¿Puedo borrarlo?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Sé que es un poco complicado, pero, sólo hace falta práctica y poco a poco saldrá. Un último ejemplo, si tengo que escribir una carta a un abogado ¿qué saludo podré utilizar? para empezar ¿será un saludo distante o cercano?*

AM: *Frío, distante.*

MC: *Cercano.*

AM: (A MC) *¡qué dices!*

MC: *¡Es a un abogado! yo utilizaría un saludo cercano y amigable.*

MA: *Cercano, de acuerdo ¿y tú? (señala a FS).*

FS: *Los del lado izquierdo, los fríos.*

MA: *Frío, distante, (señala a EA) si escribimos una carta a un abogado ¿escribiremos un saludo cercano o distante?*

EA: *No sé, déjame pensarlo.*

AM: *Frío.*

MC: *Vale, vale, entonces frío.*

MC, AM, y FS: (Se ríen).

EA: *Yo creo que frío.*

MA: *Vale ¿y tú, cercano o distante?*

MC: *Distante, distante, antes me he equivocado.*

EA: *Yo mantendría las distancias con el abogado, sin duda, con un saludo frío.*

MA: *Tenéis dudas ¿verdad?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Nuestro saludo hacia un abogado siempre será frío ya que tenemos que mantener distancia con él. De la selección de saludos distantes ¿cuál creéis que sería el más adecuado? (señala el apartado de fórmulas de saludo marcadas en azul) debéis escoger uno (MA coge la pizarra y la sitúa justo enfrente de los alumnos) ¿qué pensáis?*

MC: (Se levanta, se acerca a la pizarra y señala "distingit senyor").

MA: *¿Y tú, AM?*

AM: (Dactilología) "apreciat".

FS: (Se levanta, se acerca a la pizarra y señala "distingit senyor").

MA: *MC y FS pensáis igual ya que los dos habéis dicho el mismo (señala "distingit senyor"), en cambio AM cree que la forma más adecuada es apreciado (señala "apreciat"), ¿tú qué piensas, EA?*

EA: *Igual que AM, (dactilología) "apreciat".*

MA: *Vosotras dos, EA y AM pensáis que apreciado es la forma más correcta pero, si os fijáis en destinatarios (señala "client, soci") indica que esta fórmula de saludo se utiliza para dirigirnos a clientes o socios. En todo caso, si el abogado nos escribe a nosotros, podría dirigirse mediante este saludo, pero, nosotros a él, no. Para que me entendáis mejor, parece que, con este saludo, queramos tener otra actitud con él y ser, por ejemplo más pelotas. Por lo tanto, no es correcto. Por otro lado, MC y FS han dicho que la forma más adecuada es ésta (señala "distingit senyor"), incorrecta no es, pero es un saludo demasiado formal y protocolario para un abogado. En este caso, la forma más correcta sería señor. Un ejemplo más, va, por ejemplo... si tuviéramos que escribir una carta a un jefe de una empresa ¿qué saludo utilizaríamos?*

MC: Cercano.

FS: *¿Con el jefe de una empresa? cercano, cercano.*

EA: *No sé, ¿con el jefe de una empresa? (a AM) ¿caliente?*

MA: *Antes de empezar ¿cercano o distante?*

FS: *Cercano.*

MA: (Señala a EA) *¿y tú?*

EA: *Cercano.*

MA: (Señala a AM) *¿y tú?*

AM: *Yo utilizaría el mismo que antes, apreciado.*

MA: (Señala a MC) *¿y tú?*

MC: *Cercano.*

MA: (Señala a MC, a EA y a FS) *vosotros tres habéis dicho cercano (señala el apartado de fórmulas de saludo marcadas en rojo) ¿qué saludo es el más adecuado?*

EA: (Signa y oraliza en catalán) *compañero.*

MA: (Señala "company" escrito en la pizarra) *¿éste?*

AM: *¿Qué dices? ¿es el jefe de una empresa!*

MA: (Llama a AM moviendo las manos) *déjala tranquila, es su opinión.*

MC: (Se levanta, se acerca a la pizarra y señala "benvolgut senyor").

MA: *¿Y tú, FS?*

FS: (Se levanta, se acerca a la pizarra y señala "benvolgut company" y "benvolgut amic") *uno de estos dos, bueno no (señala "benvolgut company") éste.*

MA: *¿Compañero?*

FS: *Sí.*

MA: (Señala "apreciat" escrito en la pizarra) *tú éste ¿verdad AM?*

AM: *Sí.*

MA: *De acuerdo. Hay que tener mucho cuidado, el jefe de una empresa es aquella persona que nos hace una entrevista para el trabajo, aquél que se hace cargo de la*

selección del personal con el que debemos mantener distancia, por lo tanto (señala el apartado de fórmulas de saludo marcadas en rojo) nunca utilizaremos estas fórmulas de saludo para dirigirnos a él. (Señala "apreciat" escrito en la pizarra) tampoco utilizaremos este saludo ya que ni es cliente (señala la palabra "client" escrita en la pizarra) nuestro ni es nuestro socio (señala la palabra "soci" escrita en la pizarra), por lo tanto ¿qué opción es la más adecuada?

FS: (Se levanta, se acerca a la pizarra y señala "distingit senyor").

MA: *Exacto, es el jefe de una empresa, debemos mostrarle respeto y distancia. Ahora sí, el último ejemplo, si tenemos que escribir una carta al presidente de una asociación de sordos ¿qué fórmula de saludo utilizaríamos? da igual de qué asociación se trate.*

MC: (Se levanta, se acerca a la pizarra y señala "distingit senyor").

MA: *Vale, ¿FS?*

FS: (Se levanta, se acerca a la pizarra y señala "benvolgut senyor").

MA: *De acuerdo, ¿AM?*

AM: *No sé, no estoy segura...*

MA: *Venga AM, tienes que pensar por ti misma, ¡puedes hacerlo! ¿tú qué utilizarías? levántate e indícalo en la pizarra, por favor.*

AM: (Se levanta, se acerca a la pizarra y señala "molt distingit senyor" y "distingit senyor") *una de estas dos.*

MA: *De acuerdo ¿y tú, EA?*

EA: (Se levanta, se acerca a la pizarra y señala "benvolgut senyor").

MA: *Un presidente de una asociación merece un saludo formal y, con cierta distancia, por lo tanto distinguido señor sería correcto. Utilizar estimado señor también estaría bien porque marca distancia, pero, es más formal el primero ¿de acuerdo?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *¿Puedo borrarlo?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: (Borra la pizarra y escribe las fórmulas de saludo informales. Para ello, escribe el título en mayúsculas, subrayado y en color azul; el subtítulo en negro, mayúsculas y subrayado en rojo. Por último, anota el listado de saludos en color verde, pero las anotaciones, por ejemplo, si añade el nombre o no, en color azul. Todos los alumnos copian el esquema en sus libretas, excepto FS que hace una fotografía) *Todas estas fórmulas de saludo son informales, de manera que las podemos utilizar con nuestros amigo o nuestra familia,. Del mismo modo que en los saludos formales, en LSC no tenemos una correspondencia signada, sino que, como hemos explicado anteriormente, la expresión facial y el movimiento corporal determinarán las diferencias. Por ello, debemos aprendernos estos listados. Si os fijáis (señala "estimat" y "benvolgut") estas fórmulas de saludo han aparecido en el listado anterior, en los saludos formales, en este caso, también se pueden utilizar aunque con matices diferentes; si yo signo querido (realiza el signado con movimiento lento y expresión seria) y querido hijo (realiza el signado con movimientos rápidos y sonrisa) ¿verdad que son diferentes? (señala "estimat" y "benvolgut") pues en este caso es igual, lo podemos utilizar tanto en las cartas formales como en las informales, por ejemplo para dirigirnos a un hijo, a un abuelo o a un amigo cercano. Para esta forma de saludo, podemos utilizarlo con o sin nombre (señala "+nom" escrito en la pizarra) y podemos usarlo tanto en femenino (señala el femenino), como en masculino (señala el masculino). (Señala "hola noi/ hola nano/ hola noia/ hola nena") «¡Hola (dactilología) "noi"!» esta palabra en castellano es (dactilología) "chico" y podemos utilizarla para niños de 15 ó 16 años. (Señala "hola noia") igual pero en femenino, para chicas, (señala "hola noi") masculino (Señala "hola noia") y femenino. (Señala "Ep maco") ¿qué es? ¿qué quiere decir?*

MC: *Feo.*

MA: *¿Feo? no. ¿Qué quiere decir (dactilología) "maco" y (señala "maca" y realiza la dactilología) "maca"?* (En la parte superior de la pizarra escribe en color verde y más grande MACO/MACA) *¿qué es?*

MC: *No lo sé.*

MA: (Señala "maco/maca") *significa *guapo. En castellano es *guapo guapa (signa en LSC pero oraliza en castellano), pero en catalán se utiliza (dactilología) "maco" y (dactilología) "maca".*

AM: *¿Guapo? ¿[maco] (oraliza pero no signa) quiere decir guapo?*

MA: *¿No lo habíais visto nunca?*

AM: *No.*

MA: *En catalán también utilizamos guapo y guapa pero, por influencia del castellano porque en realidad los términos adecuados son estos (señala "maco/maca").*

AM: *Yo, igual que MC, pensaba que era algo negativo. No sé por qué pero la palabra parece mala.*

EA: *Yo no lo había visto nunca. Entonces ¿guapa es (dactilología) "maca" no?*

FS: *Guapa es [maca] (oraliza pero no signa) en femenino y guapo es [maco] (oraliza pero no signa) en masculino.*

MA: (Señala "Ei") *¿esto qué quiere decir?*

MC: *Es parecido a «¡eh!» ¿verdad?*

MA: *¿Cómo lo signarías?*

MC: *¡Ei!*

MA: *Exacto, un oyente diría [jei!] (oraliza pero no signa), en cambio un Sordo signaría «¡jei!» (Señala "Ei maco" y mira a MC).*

MC: *¡Ei maco! (oraliza en catalán).*

MA: (Señala "Ei maca" y mira a MC).

MC: *¡Ei maca! (oraliza en catalán).*

MA: (Señala "Com anem?" y mira a MC).

MC: *No lo sé.*

MA: Podríamos utilizar «¿qué tal?» (signa más grande) que en castellano equivale a *¿qué tal? (signa más grande. Escribe en la pizarra en color rojo EI, COM ANEM?) «ei ¿qué tal?» (signa más grande. Señala "com va?" y repite el signo cuatro veces) «¿cómo va?» (señala "ei com anem?" y repite el signo tres veces) «ei ¿qué tal?» en catalán siempre utilizaremos estas dos formas de saludo (señala "ei, com anem?" y "com va?") ¿queda claro?

FS, EA, AM, MC: Sí.

MA: (Señala "ei") «¡Ei!» (signa más grande. Señala "ep") ¿qué quiere decir?

FS: «¡Ep!»

MA: Por ejemplo, (señala "+nom" escrito junto a "ep") tú misma (se dirige a MC), MC (mira al resto de los alumnos) si nos dirigimos a MC ¿cómo podríamos saludarla?

FS: ¿Con un abrazo?

MA: El saludo es diferente. Para los oyentes sería (señala "ei") «¡Ei!» (signa más grande y oraliza. Señala "ep") o ¡Ep! (signa más grande y oraliza). En cambio, para nosotros sería «¡Ei!» (signa más grande pero no oraliza) o «¡Ep!» (signa más grande pero no oraliza), la segunda es más informal que la primera. (Señala "com va això?" y repite el signo tres veces) ¿qué tal todo?, (con un rotulador rojo, redondea "com va això?" escrito en color verde) ¿qué tal todo?, (señala "com va?) ¿qué tal? (Señala "com va això?") ¿qué tal todo?, es diferente ¿sí?

MC: ¿Qué diferencia hay entre «ep» y «ei»?

MA: Para diferenciar «¡ep!» (signa más grande) y «¡ei!» (signa más grande) puedes utilizar una pequeña estrategia. Por ejemplo, si te encuentras a alguien, a un amigo o conocido podrías decir «¡ei!» (signa más grande, sonrío), en cambio, si yo no me lo espero y un amigo viene hacia a mí para saludarme, puesto que me sorprende, podría utilizar «¡ep!» (signa más grande. Señala "ep" escrito en la pizarra). «¡Ep! ¿qué tal?» (signa más grande. Señala "ei maco", cambia el espacio de signado y se dirige hacia la otra dirección) «¡ei guapo!» (signa más grande) es importante matizar estas diferencias mediante la expresión. La siguiente dice (la maestra señala palabra por palabra y realiza el signado) que tenáis muy buena primavera, el signo

de primavera es así: primavera. También podemos utilizar (la maestra señala palabra por palabra y realiza el signado) que tengáis un buen verano. A veces en vez de utilizar el término «verano», podemos usar «vacaciones», que tengáis buenas vacaciones o, por ejemplo, si es Semana Santa, feliz Semana Santa o que tengáis buena Semana Santa, es decir que este saludo puede variar dependiendo de la época del año en la que estemos. (Señala la palabra "primavera" escrita en la pizarra) primavera, (señala la palabra "estiu" escrita en la pizarra) verano, (señala la palabra "tardor" escrita en la pizarra) otoño, (señala la palabra "hivern" escrita en la pizarra) invierno. Son las cuatro estaciones: Que tengáis buena primavera; que tengáis buen verano; que tengáis buen invierno o que tengáis buen otoño. En lengua de signos nosotros no utilizamos esta frase y sólo decimos buena primavera, buen verano, buen invierno y buen otoño puesto que en este buen que utilizamos nosotros ya viene implícito el deseo. Es muy importante saber las estaciones del año, recordad (señala la palabra "primavera" escrita en la pizarra) primavera, (señala la palabra "estiu" escrita en la pizarra) verano, (señala la palabra "tardor" escrita en la pizarra) otoño, (señala la palabra "hivern" escrita en la pizarra) invierno. Fijaos bien (con un rotulador rojo subraya la "n" de "bon" y subraya la "u" de "estiu". Asimismo, subraya la "a" de "bona" y la "r" de tardor") ¿qué pasa? ¿por qué tenemos una «a»? {Tardor} es femenino, por lo tanto, siempre será (dactilología) "la tardor" o (dactilología) "bona tardor". Por ejemplo, la palabra moto ¿es femenino o masculino? ¿utilizamos (dactilología) "el" o (dactilología) "la"?

MC: (Dactilología) "la".

MA: Exacto (con rotulador rojo, escribe "la moto" en la pizarra y subraya la "o" de "moto") aunque acaba en o, es femenino, la moto. (Señala "ei, Joan") ¡Ei! (señala "hola, Joan") ¡hola! (señala todo el listado escrito en la pizarra) decidme más ejemplos de saludos, hay muchísimos, MC, por favor, dime un ejemplo.

MC: No sé.

MA: FS, por favor, dime un ejemplo de saludo informal, hay muchísimos.

FS: Hola ¿qué tal?

MA: Perfecto, más, EA.

EA: *Se pueden decir tantas cosas...*

FS: *¡Hola guapa!*

MA: *Bien, pero este saludo ya lo tenemos en el listado (señala el listado).*

MC: *Hola ¿nos conocemos?*

MA: *Perfecto, más ejemplos.*

AM: *¡Hola (dactilología) "merengue"! Para hacer referencia a una persona que es del Madrid.*

MA: *¡Perfecto! Como podéis comprobar, hay muchas formas de saludo informal. Por favor, repasad este listado en casa y me gustaría que pensarais en más saludos informales ¿de acuerdo? nos vemos el próximo día.*

SÉPTIMA SESIÓN

Fecha: 19 de mayo del 2014.

Duración: 2 horas (18:00h a 20.00h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.

- **Alumnos:** FS, EA, AM, MC.

- **Otros participantes:** NA (investigadora).

Traducción de la sesión: No hay grabación.

OCTAVA SESIÓN

Fecha: 21 de mayo del 2014.

Duración: 2 horas (18:00h a 20.00h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.

- **Alumnos:** FS, EA, AM, MC.

- **Otros participantes:** NA (investigadora).

Traducción de la sesión:

Los alumnos entran en el aula, y se sientan de forma semicircular en el siguiente orden (de izquierda a derecha): FS, EA, AM y MC.

MA: (MA se coloca enfrente de los alumnos) *Buenas tardes a todos ¿os acordáis de la ficha que os entregué de deberes el día anterior sobre el vocabulario de la comida? bien, pues ahora uno a uno saldréis a la pizarra y las escribiréis, MC eres la primera* (MC sale a la pizarra y escribe en color azul: ELS PANS, EL OLÍ, LA SAL, LA BOCATA, EL PASTÍ, LES GALETES, ARROS, L'OU); AM, más por favor (AM sale a la pizarra y escribe en color azul: ELS SPAGUETTIS, LES PATATES, EL PEIX, EL FORMATGE) EA, te toca (EA sale a la pizarra y escribe en color azul: LA BOTIFARRA, LA POLLASTRE, LA MAQUINTA, EL IGURT). *Perfecto, pero no habéis seguido el orden, os habéis saltado mucho vocabulario. Bueno, empezamos la corrección combinando este listado y la ficha* (señala "els pans" escrito en la pizarra) *¿qué es esto? ¿qué signo tiene?*

FS: *Pan.*

MA: *Perfecto, pan* (escribe con rotulador verde EL PA) *¿si?* (señala "el" dactilología) "el" (señala "pa") *pan.* (En la parte superior derecha de la pizarra escribe en color verde EL, LA, L', hace un recuadro y escribe ARTICLE) *son los artículos, los artículos, los artículos* (realiza el signo más lento y lo repite tres veces). *El siguiente, AM* (señala "el olí").

AM: *Aceite.*

EA: *Aceite.*

FS: *Aceite.*

MA: *El aceite, es correcto pero no va acentuado (con el rotulador verde, tacha el acento de "l'olí"), el aceite (realiza el signo más lento). El siguiente, MC (señala "la sal").*

MC: *Sal.*

MA: *Fijaos, (en color rojo, subraya el artículo masculino "el" y la terminación "a" de "pà" y señala el artículo femenino "la" y la terminación "l" de "sal") aunque en el primer caso la palabra acaba en (dactilología) "a", es masculino, no es femenino, en cambio, aunque el segundo caso acaba en (dactilología) "l", es femenino. Seguramente alguna vez os habrán explicado que, por normativa, cuando un sustantivo acaba en (dactilología) "a" es femenino, de manera que utilizaremos el artículo femenino (dactilología) "la", y, en cambio, el masculino lo utilizamos para el resto. Por ejemplo (en color negro, escribe COTXE en la pizarra, subraya "e") si yo digo coche puesto que acaba en (dactilología) "e" es masculino, de manera que el artículo debe ser el siguiente (escribe EL en la pizarra en color negro) pero esto no siempre es así y en algunas palabras esta norma cambia. Por ejemplo (señala la palabra "pa") si vemos el ejemplo anterior, automáticamente pensamos que, como acaba en (dactilología) "a", es femenino pero, por motivos lingüísticos este término no es femenino, es masculino. Lo mismo ocurre con sal, pese a la terminación, es femenino. Por ejemplo, moto qué sería ¿masculino o femenino? (escribe "moto" en la pizarra en color negro.*

MC: (Dactilología) "la".

EA: (Dactilología) "el".

FS: (Dactilología) "el".

MA: (A EA y FS) *no, al revés, es femenino (escribe LA en color negro).*

AM: *Ocurre lo mismo con foto ¿verdad?*

MA: *Exacto (escribe LA FOTO en la pizarra en color negro) en general, podemos utilizar la norma que acabo de explicar pero para algunos términos cambia y en catalán tenemos ciertas excepciones que debemos conocer. Para los oyentes es muy fácil saberlas, porque gracias a la audición las aprenden sin problema, pero en nuestro caso es distinto, en lengua de signos no utilizamos los artículos y no*

diferenciamos el género en los términos, por ejemplo, si yo signo «carne» no hay ni masculino ni femenino, por ello, necesitamos más práctica, pero es necesario memorizarlo y saber realizar las distinciones correctamente. Por ahora, en este ejercicio ya han aparecido varias excepciones como sal, moto, pan que seguro que ya no olvidaréis. Seguimos, (señala el siguiente término: "la bocata") ¿qué es?

MC: *Bocata.*

MA: *Muy bien, un bocata, pero esta palabra (dactilología) "bocata" ¿es la adecuada MC?*

MC: (No contesta y mira a los compañeros).

MA: *¿Y tú AM? ¿crees que (dactilología) "bocata" es correcto?*

AM: (Dactilología) *¿bocata? sí.*

MA: *¿Y tú EA? ¿crees que (dactilología) "bocata" es correcto?*

EA: (No contesta y mira su libreta).

MA: *¿Y tú FS? ¿crees que (dactilología) "bocata" es correcto?*

FS: *No tengo ni idea, la verdad.*

MA: *No (en color negro tacha "bocata" escrito en verde en la pizarra, escribe ENTREPÀ y realiza la dactilología) "entrepà".*

FS: (no signa, sólo oraliza) [*¿entrepà?*]

AM: *Sí, sí, tiene razón.*

MA: *Recordemos las vocales, en primer lugar tenemos la (dactilología) "a" (en color negro, escribe VOCALS en la pizarra y añade A) ¿qué más?*

AM: (Dactilología) *"a, u, o, e, i".*

MA: *En orden, después de la (dactilología) "a" ¿qué viene?*

AM: (Dactilología) *"e".*

MA: *Exacto, la (dactilología) "e" (escribe E en la pizarra). ¿Qué más?*

AM: (Dactilología) "i".

MC: (Dactilología) "a, e, i".

MA: (Escribe I en la pizarra) *¿y la siguiente?*

MC: (Dactilología) "o".

AM: (Dactilología) "o".

EA: (Dactilología) "l"

AM: (A EA) *¡no hombre, no!*

MA: *EA estamos trabajando las vocales (señala la palabra "vocals" escrita en la pizarra).*

EA: *Ah, vale, vale, las vocales.*

MC: (Dactilología) "o, u".

AM: (Dactilología) "o, u".

MA: *Exacto (escribe O, U en la pizarra y realiza un recuadro. Dactilología) "a, e, i, o, u" (signa más lento) son las vocales. Si una palabra empieza por vocal, en general, excepto con algunas excepciones, siempre utilizaremos la (dactilología) "l" (redondea la "l" escrita en el cuadro de artículos y realiza una flecha hasta "entrepà"). Si una palabra empieza por consonante, nunca usaremos (dactilología) "l", puesto que utilizaremos los artículos (dactilología) "el" y (dactilología) "la". Mirad, (señala "el pa") puesto que empieza por consonante (en color rojo, subraya "p"), va precedido de el (señala "el"), en el segundo ejemplo (señala "l'oli") el término empieza en vocal (en color rojo, subraya "o"), así que utilizamos l' (señala "l'"), en el tercer ejemplo (señala "la sal") la palabra empieza en consonante (subraya "s") y debemos utilizar la (señala "la"), ¿queda claro? si la palabra empieza por vocal utilizaremos, con algunas excepciones, (dactilología) "l" y, si empieza en consonante, (dactilología) "el" o "la". Seguimos AM (señala "el pastí") ¿qué es?*

AM: (Dactilología) "el".

MA: (Interrumpe) *¿qué signo tiene?*

AM: *Pastel.*

MA: *Un pastel, perfecto, pero aquí falta algo ¿qué es?*

FS: *No lo sé.*

AM: *La (dactilología) "s",*

MA: *La (dactilología) "s", muy bien (a "el pastí" añade la S final que falta en color verde).*

EA: *La (dactilología) "s".*

MA: *Esta palabra aunque es singular acaba en (dactilología) "s", si dijéramos que tenemos muchos pasteles, sería plural y se escribiría así (escribe ELS PASTISSOS en color verde) más adelante trabajaremos el singular y el plural, ahora lo explico como una aclaración. El término es masculino, así que el artículo es correcto. Seguimos EA (señala "les galletes") ¿qué es? ¿qué signo tiene?*

EA: *Galletas.*

FS: *Galletas.*

MA: *Galletas, muy bien ¿estás de acuerdo con lo escrito?*

AM: *Sí.*

FS: *Sí, está perfecto.*

MA: *(Señala lo escrito) aquí está en plural.*

AM: *Porque en el dibujo aparecen muchas galletas.*

MA: *Sí, perfecto, ¿pero si lo decimos en singular?, si sólo tenemos una galleta ¿cómo se dice?*

AM: *[Gallet], acabado en (dactilología) "t".*

MA: *¡Casi! ¿cómo se dice?*

FS: *(Dactilología) "gallet"*

EA: *¡Pero son muchas galletas! es correcto lo que está escrito en la pizarra.*

AM: (A EA) *sí, pero eso es para muchas y nos pregunta cómo se dice una.*

FS: (A EA) *ahora nos pregunta por una.*

MA: Una galleta (señala la palabra "les galletes" escrita en la pizarra) *¿se dice igual que esto?*

FS: *No.*

MA: *¿Es masculino o femenino?*

EA: *Masculino.*

MC: *Femenino.*

FS: (A EA) *masculino.*

MC: (A AM) *¿tú qué piensas, masculino o femenino?*

AM: (A MC) *no lo sé, acaba en (dactilología) "es".*

FS: (A AM y MC) *¡entonces es femenino!*

MC: (A FS) *yo creo que sí...*

MA: *Miradme todos por favor, no habléis entre vosotros y miradme (señala "les galletes") ¿masculino o femenino?*

AM: *Masculino.*

MA: *¿Masculino? no, fijaos (escribe en la pizarra en color verde EL/ELS, LA/LES; señala "el") éste es uno (señala "els") éste muchos (señala "la") una (señala "les") muchas, pero (señala "el/els") esto es masculino (señala la/les) y esto es femenino. De esta manera (señala "les" del esquema que ha escrito y "les galletes") es femenino y el singular sería (escribe LA GALETA, redondea las "a" finales y realiza una flecha para relacionarlo con las formas en femenino) ¿lo veis? si tenéis dudas este esquema os puede ayudar para saber si es masculino o femenino. Entiendo que como en el dibujo aparecen muchas galletas MC haya escrito el plural, pero, os explico el singular para que también lo sepáis. Siguiendo FS (señala "arros" escrito en la pizarra) ¿qué signo es?*

MC: *Un cuenco.*

FS: *No lo sé... ¿arroz?*

MA: *Arroz, muy bien.*

MC: *Yo he escrito otra cosa... (muestra el ejercicio a la maestra y señala el dibujo) parece un cuenco ¿no?*

MA: *Sí, el dibujo es un cuenco pero el ejercicio te pregunta por los alimentos y, si te fijas bien, dentro del cuenco hay arroz.*

MC: *Entonces ¿es incorrecto? ¿lo borro?*

MA: *No, déjalo porque en verdad el dibujo es un cuenco, así ya lo tienes. Pero, al lado, debes escribir arroz, puesto que es la respuesta correcta del ejercicio.*

MC: *Perfecto.*

MA: *Fijaos bien, arroz es correcto pero falta el acento (la maestra realiza la dactilología indicando la dirección del acento) "ò" (realiza la corrección en la pizarra en color verde y añade el artículo) .*

MC: (Dactilología) *"arrós" con acento cerrado.*

MA: (La maestra realiza la dactilología en el espacio neutro pero signa la "o" más arriba e indicando la dirección del acento hacia la izquierda) *"arròs".*

AM: (Dactilología) *"arròs".*

EA: *¡Un momento, un momento! me he perdido es (dactilología) "arroz" ¿verdad?*

FS: *No, (dactilología) "arròs", acabado en (dactilología) "s".*

EA: *Ah, vale vale.*

MA: (La maestra realiza la dactilología en el espacio neutro pero signa la "o" más arriba e indicando la dirección del acento hacia la izquierda) *"arròs".*

EA: *Perfecto.*

MA: *Siguiendo la norma que hemos trabajado antes, puesto que empieza por vocal (señala el cuadro de los artículos) el artículo será (dactilología) "l'" (escribe L' junto a "arròs") ¿de acuerdo?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Seguimos (señala "l'ou" escrito en la pizarra).*

MC: *Huevo.*

FS: *Huevo.*

MA: *Huevo, muy bien pero (señala la palabra escrita en la pizarra) ¿estáis de acuerdo con lo escrito?*

AM: *Sí.*

MC: *Sí, está perfecto.*

MA: *¿Y tú, EA, estás de acuerdo?*

EA: *No lo sé.*

MA: *¿Tú estás de acuerdo FS?*

FS: *Creo que sí.*

MA: *Perfecto, en efecto, es correcto. AM siguiente dibujo ¿qué es?*

AM: *(Dactilología) "cereals", el signo no estoy segura.*

MA: *Cereales, éste es su signo (la maestra escribe en la pizarra y en color verde EL CEREAL) normalmente esta palabra siempre se usa en plural, por lo que diremos (añade las dos S del plural y las redondea) los cereales. Siguiente dibujo EA ¿qué signo tiene?*

MC: *Galets (trad. literal).*

FS: *Espaguetis.*

EA: *No sé, no acabo de entender el dibujo.*

MA: *Pasta, en general. A ver, fijos, macarrones, espaguetis, fideos... todo esto es pasta (escribe LA PASTA en color verde en la pizarra).*

MC: *Yo he escrito [galets] porque en la foto lo parecían.*

MA: *(Se dirige al pupitre de MC, se inclina y mira su ejercicio; se dirige al pupitre de AM, se inclina y mira su ejercicio; se dirige al pupitre de EA se inclina y mira su ejercicio; se dirige al pupitre de FS se inclina y mira su ejercicio) muy bien, todos están perfecto, pero debajo, por favor anotad pasta (se acerca a la pizarra, señala "pasta" y realiza la dactilología) pasta. Con esta palabra podemos referirnos a dos acepciones distintas, por un lado a los macarrones, los fideos y todo lo que acabamos de explicar y, ¿por otro lado? ¿a qué más podemos referirnos?*

AM: *A lo dulce.*

FS: *Sí, a lo dulce.*

MA: *Muy bien, a los donuts, el croissant, las tartaletas, etc. Por lo tanto, la palabra pasta tiene dos acepciones distintas.*

AM: *Es la misma palabra ¿verdad?*

MA: *Sí, en la lengua oral lo decimos con la misma palabra, pero en lengua de signos tenemos dos signos diferentes. Siguiendo dibujo ¿qué signo tiene?*

MC: *Patatas.*

FS y EA: *(Al mismo tiempo) patatas.*

MA: *El dibujo es un poco confuso pero hace referencia a las patatas fritas.*

FS, EA, AM y MC: *Patatas fritas.*

MA: *¿Cómo se escribe MC?*

MC: *(Dactilología) "les patates".*

MA: *Exacto (escribe LES PATATES en color verde en la pizarra) tenemos dos tipos de patatas, las normales y las fritas (escribe en color verde, al lado, LES PATATES FREGIDES y realiza la dactilología) patatas fritas (se dirige al pupitre de MC, se inclina y señala su ejercicio) aquí escribimos las dos; (se dirige al pupitre de AM, se*

inclina y señala su ejercicio) *aquí escribimos las dos*; (se dirige al pupitre de EA, se inclina y señala su ejercicio) *aquí escribimos las dos*; (se dirige al pupitre de FS, se inclina y señala su ejercicio) *aquí escribimos las dos*. *Siguiente dibujo FS ¿qué es?*

FS: *Magdalena.*

EA: *Magdalena.*

MA: *Muy bien pero ¿cómo se escribe?*

MC: (Dactilología) *"la magdalena"*.

MA: *Muy bien, perfecto* (en color verde escribe en la pizarra LA MAGDALENA), *y el siguiente dibujo MC ¿qué es?*

MC: (Dactilología) *"el cucurutxo"*

FS: (Dactilología) *"helado" es en castellano pero en catalán... (dactilología) "¿ge... gelat?"*

MA: *Tenemos dos.*

MA: *Por un lado tenemos helado* (realiza un dibujo de un helado en la pizarra y escribe EL GELAT) *pero también tenemos otro...*

MC: (Dactilología) *"cono"*.

AM: (Dactilología) *¿"gelat"?*

MA: *El polo* (realiza un dibujo de un polo) *veamos la diferencia* (señala el dibujo del helado) *éste nos lo podemos comer entero, tanto la bola como la galleta, en cambio* (señala el dibujo del polo y realiza la dactilología) *en el polo debemos tirar el palo, el nombre es* (dactilología) *"polo"* (escribe EL POLO en la pizarra y realiza otra vez la dactilología) *polo*.

EA: *En castellano es* (dactilología) *"pol" ¿verdad?*

FS: *Es igual.*

MA: *No, Pol, es nombre de persona. Os explico la diferencia porque si, en verano, un día os apetece un helado y al comprarlo, necesitáis escribirlo para que el*

dependiente os entienda, sepáis la diferencia y podáis comprar el que realmente queréis. El siguiente dibujo ¿qué es?

MC: *Chocolate.*

AM: *Chocolate.*

FS: *Chocolate (dactilología) "txocolata" o algo así ¿verdad?*

EA: *(A FS) ¡muy bien!*

MA: *¿Masculino o femenino?*

MC: *Masculino.*

FS: *Femenino.*

EA: *Masculino.*

MA: *¿Seguro?*

MC: *Es masculino, (dactilología) "el" chocolate.*

FS: *No, no, es femenino (dactilología) "la".*

MC: *Femenino, entonces (dactilología) "la".*

EA: *Por supuesto, es femenino, (dactilología) "la".*

MA: *(a AM) ¿tú qué piensas?*

AM: *Femenino, (dactilología) "la".*

MA: *Muy bien FS, te has mantenido seguro en tu respuesta y es la adecuada, yo os hago dudar y mientras ellas tres han estado debatiendo y no daban una respuesta clara, él desde el principio hasta al final ha dicho "la, la, la, la" y es correcto (escribe en la pizarra la respuesta "LA XOCOLATA" en color verde) .*

MC: *¡Es culpa de ellas, que me confunden!*

AM: *(Risas) ¡si yo no he dicho nada! he estado en silencio.*

(Los cuatro alumnos y la maestra se ríen).

MA: *Siguiente dibujo, ¿qué es?*

MC: *La miel.*

AM: (Oraliza pero no signa nada. Trad. literal) *[la mel].*

EA: (Dactilología) *"miel".*

MA: *No, no... eso es en castellano.*

FS: (Dactilología) *"mel".*

MC: (Dactilología) *"mel".*

EA: *Lo que yo he dicho, (dactilología) "mel".*

MA: *¿Masculino o femenino?*

EA: *Masculino.*

MA: *¿Masculino o femenino AM?*

AM: *Masculino.*

MA: *¿Masculino o femenino MC?*

MC: *Femenino.*

MA: (En color verde escribe en la pizarra LA MEL).

AM: (A MC) *¡es verdad, es femenino!*

FS: *¡Qué complicado!*

MA: *Siguiente dibujo ¿qué es?*

MC, FS y EA: (Al mismo tiempo) *pizza.*

MA: *¿Masculino o femenino?*

MC: (Dactilología) *"la".*

AM: *No estoy segura...*

EA: (Dactilología) *"la pizza".*

MA: (En color verde escribe LA PIZZA en la pizarra) *siguiente dibujo ¿qué es?*

MC: *Pescado.*

FS: *Pescado.*

AM: *Pescado.*

MA: *Perfecto ¿qué artículo necesita?*

AM: (Dactilología) *"el"*.

MA: *Perfecto (en color verde escribe EL PEIX en la pizarra) siguiente dibujo ¿qué es?*

AM: *Hamburguesa.*

FS: *Hamburguesa.*

MC: *Hamburguesa.*

MA: *¡Exacto! Muy bien pero ¿cómo se escribe?*

MC: (Muestra el ejercicio a la maestra) *así.*

MA: *En dactilología.*

MC: (Dactilología) *"la hamburguesa "*

MA: *¿Con qué artículo?*

EA: (Dactilología) *"la"*.

MA: *¿Puedes realizar la dactilología?*

EA: (Dactilología) *"la hambuguesa"*.

MA: *¡Casi! Te falta una letra.*

EA: (Dactilología) *"la hamburguesa"*.

MA: *Ahora sí, muy bien, pero a ver si ahora estamos de acuerdo (escribe en la pizarra LA HAMBURGUESA) todos vemos que acaba en a (señala la terminación "a") y, puesto que es femenino le precede el artículo (señala el artículo "la")*

femenino. Pero si atendemos a la norma (tapa la "h") esta palabra empieza por vocal, ya que la h es insonora, por lo tanto ¿es correcto?

AM: *¡Es verdad! la (dactilología) "h" en oral es insonora.*

MC: (Dactilología) "l".

FS: (Dactilología) "l".

MA: (Tacha "a" y añade la comilla).

FS: *La h no hace falta escribirla ¿verdad?*

MA: *Sí, es obligatoria.*

FS: *Como no suena...*

MA: *Es insonora pero es obligatorio escribirla.*

FS: *Perfecto, gracias.*

MA: *Siguiente dibujo MC ¿qué es?*

MC: (Dactilología) "la carn".

MA: *Muy bien, carne (en color verde escribe CARN en la pizarra y realiza la dactilología) "carn" es una de las palabras que no sigue la norma ya que es femenino (escribe LA en color verde). Como he explicado anteriormente, hay algunas excepciones y las debéis aprender. Siguiente dibujo AM ¿qué es?*

AM: *Queso, (dactilología) "el" queso.*

MA: *Muy bien pero ¿cómo se escribe?*

AM: (Oraliza pero no signa) [forma...]

MA: *En dactilología, por favor.*

AM: (Dactilología) "formafge".

MA: (Dactilología) "¿F o t?"

AM: (Dactilología) "formatge".

MA: *Perfecto (escribe en la pizarra EL FORMATGE en color verde y realiza la dactilología) "formatge". Siguiente dibujo EA ¿qué es?*

EA: *Esto que es alargado... ¡un frankfurt!*

MA: *No, (dactilología) "frankfurt" es naranja y esto no es un frankfurt.*

MC: *No, un frankfurt no es... yo he puesto (dactilología) "salsitxa".*

MA: *El dibujo es un poco confuso pero nosotros tenemos varios tipos, una que es más grande y más gruesa, la butifarra y otras más finitas, las salchichas; el frankfurt es totalmente distinto ¿cómo se escribe salchichas?*

MC: (Dactilología) *"la salsitxa".*

MA: *AM, ¿cómo se escribe salchichas?*

AM: *No lo sé, éste lo he dejado en blanco porque no sabía qué era.*

MA: (Escribe en la pizarra en color verde LA SALSITXA/LES SALSITXES. Redondea las terminaciones del singular en color azul y las del plural en color rojo), *en singular (señala el singular) y el plural (señala el plural). Siguiente dibujo FS ¿qué es?*

FS: *Pollo.*

MA: *¿Cómo se escribe?*

FS: (Dactilología) *"pollastre".*

MA: *¿Artículo femenino o masculino?*

AM: *Masculino (dactilología) "el".*

MA: (En color verde escribe en la pizarra EL POLLASTRE) *Siguiente dibujo MC ¿qué es?*

MC: *Mantequilla.*

MA: *¿Cómo se escribe?*

MC: (Dactilología) *"la mantega".*

MA: EA ¿cómo se escribe?

EA: No lo sé, es muy difícil.

FS: Es eso amarillo que podemos untar en el pan ¿verdad?

MA: Exacto, la mantequilla.

AM: (Dactilología) "margarina".

MC: No...

AM: Quizás hay dos.

MC: No, no.

MA: (Dactilología) "mantega", es la crema que podemos utilizar para untar en las tostadas o en el pan, e incluso se puede utilizar para cocinar (en color verde escribe LA MANTEGA en la pizarra). Volvemos al listado, siguiente (señala "igurt" escrito en la pizarra) AM ¿qué es?

FS: (Dactilología) "iogurt".

AM: Me toca a mí.

MA: AM ¿cómo se escribe?

AM: (Dactilología) "igurt".

MA: Muy bien pero falta algo más, una letra.

AM: (Dactilología) "iogurt", falta la o.

MA: Exacto (añade una O en color verde y realiza la dactilología). Perfecto si yo realizo este signo ensalada ¿qué es esto?

MC: (Dactilología) "enciam".

FS: (Dactilología) "ensalada".

AM: (Dactilología) "la amanida".

MC: Yo he puesto (dactilología) "enciam".

MA: Muy bien, pero tenemos que diferenciar cuando compramos el alimento a cuando lo preparamos porque, cuando ya está preparado tiene un nombre diferente.

AM: ¡Bravo! ¡he acertado!

MA: Cuando lo compramos se llama (dactilología) "enciam" (escribe ENCIAM en la pizarra en color verde) pero, cuando lo preparamos y lo complementamos con otros alimentos el nombre cambia y es (dactilología) "amanida" (escribe AMANIDA en la pizarra en color verde). El vocabulario de los alimentos es muy importante porque lo utilizamos siempre en nuestro día a día y me gustaría que en casa lo estudiéis y lo interioricéis. Ahora trabajaremos las frutas (se dirige al pupitre de MC, busca la fotocopia de las frutas y lo señala) aquí; se dirige al pupitre de AM, busca la fotocopia de las frutas y lo señala) aquí; se dirige al pupitre de EA, busca la fotocopia de las frutas y lo señala) aquí y se dirige al pupitre de FS, busca la fotocopia de las frutas y lo señala) aquí. (Escribe en la pizarra en color verde VOCABULARI: LA FRUITA y realiza una lectura señalando el texto escrito palabra por palabra y signando más grande y lento) MC, por favor, sal a la pizarra y escribe los seis primeros ejemplos (MC lo escribe sale a la pizarra y escribe en color rojo: LA RAÏM, -, LA CARBASSA, LA CIRERA, EL PRESSEC, EL COCO) Ahora tú AM

AM: Sólo sé uno.

MA: Perfecto, pues escríbelo en la pizarra, por favor (AM sale a la pizarra y escribe en color azul LA FRESA). EA, eres la siguiente.

EA: (EA sale a la pizarra y escribe L'HAMBURGUESA).

MA: No EA, ahora estamos trabajando las frutas (coge las fotocopias que tiene EA en las manos y le muestra dónde se encuentran las frutas) aquí.

EA: Vale, perdón (en color azul escribe LA PERA, LA PINYA, EL PLATAN, LA SANDIA).

MA: Empezamos, el primer dibujo ¿qué es?

MC: La uva.

MA: (Señala "la raïm" escrito en la pizarra en color rojo) ¿y esto es correcto?

AM: No, es (dactilología) "el".

MA: (En color azul tacha "la" y escribe "el") es masculino. El siguiente lo has dejado en blanco MC pero lo entiendo porque es muy difícil, es el albaricoque (dactilología) "albercoc" (en el ordenador, busca la imagen y la proyecta para que los alumnos puedan ver de qué se trata) ¿ahora sí? (escribe L'ALBERCOC en la pizarra) los siguientes son correctos pero ¿qué pasa con el quinto? (señala "el pressec" escrito en la pizarra. En el ordenador, busca la imagen y la proyecta para que los alumnos puedan ver de qué se trata) no es un melocotón, es una ciruela (dactilología) "pruna" (se dirige a la pizarra y escribe LA PRUNA). La siguiente palabra (señala "el coco" escrito en la pizarra. Dactilología) "coco" también es correcto. A continuación AM ha escrito el término en castellano (señala "la fresa), pero en catalán es distinto (Escribe LA MADUIXA en color azul) el siguiente dibujo, que no habéis escrito en el listado es éste (en el ordenador, busca la imagen, la proyecta para que los alumnos puedan ver de qué se trata y escribe en la pizarra LA FIGA) ¿sí?

FS, EA, AM, MC: Sí.

MA: Perfecto, el siguiente dibujo está claro, ¿verdad? es una manzana (dactilología) "poma" (escribe LA POMA en la pizarra). Más, ¿qué más tenemos? El melón (escribe en la pizarra EL MELÓ) ¿qué más?

MC: La naranja.

MA: ¿Cómo se escribe?

MC: (Dactilología) "la taronja".

MA: (Escribe en la pizarra LA TARONJA y señala las siguientes palabras escritas en la pizarra por los alumnos para que realicen el signo. Una vez lo hacen, ella los repite. Señala "la pera" y mira a los alumnos).

FS, EA, AM, MC: La pera.

MA: Muy bien (señala "la pinya" y mira a los alumnos).

FS, EA, AM, MC: La piña.

MA: Muy bien (señala "el platan" y mira a los alumnos).

FS, EA, AM, MC: *El plátano.*

MA: *Muy bien* (señala "la sindria" y mira a los alumnos).

FS, EA, AM, MC: *La sandía.*

MA: *Muy bien. Ya hemos acabado las frutas, (escribe el título en la pizarra: ALIMENTS: LA VERDURA) ahora trabajaremos las verduras* (se dirige al pupitre de MC, busca la fotocopia de las verduras y lo señala) *aquí*; se dirige al pupitre de AM, busca la fotocopia de las verduras y lo señala) *aquí*; se dirige al pupitre de EA, busca la fotocopia de las verduras y lo señala) *aquí* y se dirige al pupitre de FS, busca la fotocopia de las verduras y lo señala) *aquí*. *EA y MC, por favor, al mismo tiempo, escribid en la pizarra en columnas diferentes, las verduras que aparecen en la ficha* (EA y MC escriben en la pizarra en color azul y rojo respectivamente) *vamos a intentar trabajar rápido este tema. Empezamos MC, el primer dibujo.*

MC: *Alcachofa.*

MA: *Alcachofa* (realiza el signo cuatro veces más lento y grande) *¿sí?* (en color rojo tacha el texto escrito por EA y escribe CARXOFA), *siguiente AM.*

AM: (Dactilología) *"¿apio?"*

MA: *Apio* (realiza el signo cuatro veces más lento y grande) *¿me entendéis?* (busca en internet una imagen de un apio y lo proyecta en la pantalla para mostrarlo a los alumnos) *aquí lo tenéis, el apio* (signa más lento. En color rojo tacha el texto escrito por EA y escribe L'API). *Continuamos, el siguiente dibujo es una berenjena* (repite el signo varias veces. En color rojo tacha el texto escrito por EA y escribe L'ALBERGINIA. Dactilología) *"alberginia". El siguiente dibujo ¿qué es?*

AM: *Una coliflor.*

MA: *No, es un brócoli* (en color rojo tacha el texto escrito por EA y escribe EL BRÒQUIL. En internet, busca la imagen de un brócoli y la proyecta a los alumnos) *aquí lo tenéis.*

FS: *Se parece a la coliflor.*

MA: *La coliflor es diferente, es de color blanca (en internet, busca la imagen de una coliflor y la proyecta a los alumnos) es diferente ¿lo veis? la col también es distinta (en internet, busca la imagen de una col y la proyecta a los alumnos) es más cerrada que el brócoli, ¿lo ves? Por lo tanto, el dibujo que tenemos en nuestra ficha es este (señala "el bròquil" escrito en la pizarra. Realiza la dactilología marcando la dirección del acento) "bròquil". Seguimos, el siguiente dibujo es una cebolla (en color rojo tacha el texto escrito por EA y escribe LA CEBA). Siguiendo dibujo ¿qué tenemos?*

MC: *Champiñones.*

MA: *Sí, tenemos dos: por un lado (escribe en la pizarra en color rojo ELS BOLETS/ ELS XAMPINYONS). Si son de color blanco son champiñones (señala "els xampinyons"), en cambio (señala "els bolets") tenemos muchos tipos de bolets, por ejemplo el (dactilología) "rossinyol", el (dactilología) "cama-sec", el (dactilología) "rovelló", el (dactilología) "fredolic", entre otros. Continuamos, el siguiente dibujo ya lo hemos trabajado, es la col ¿os acordáis de la imagen que hemos proyectado verdad?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Perfecto (señala "la col" escrito por MC en la pizarra) pues esto es correcto ¿os habéis fijado que pese a que término parece masculino es femenino? pues es correcto, es femenino, así que son palabras que os debéis aprender. La siguiente palabra (señala "la coliflor" escrito por MC en la pizarra) es correcta pero falta algo, falta la (dactilología) "i" (la maestra añade -i-) ¿os acordáis cuándo trabajamos los números en clases anteriores que teníamos que añadir la (dactilología) "i" entre guiones? aquí es igual (dactilología) "vint-i-u", "vint-i-dos", "vint-i-tres" (señala "col-i-flor" escrito en la pizarra) ¿sí? el siguiente dibujo es un espárrago (en internet, busca la imagen del espárrago y lo proyecta a los alumnos) ¿lo veis? (señala "l'espàrreg" escrito por MC en la pizarra) es correcto. Siguiendo imagen, acelgas (repite varias veces el signo y mira el listado escrito por MC) aquí no está (en color azul escribe en la pizarra LES BLEDES. En internet, busca la imagen de las acelgas y la proyecta a los alumnos) mirad, aquí las tenéis. Siguiendo dibujo.*

AM: *Guisantes.*

MA: *Exacto, guisantes* (repite el signo varias veces. Señala "el pesol" escrito por MC en la pizarra) *es correcto, pero falta el acento* (añade el acento).

MC: *El siguiente me lo he olvidado ¿puedo añadirlo?*

MA: *Sí.*

MC: (Sale a la pizarra y escribe LA MONGETA).

MA: *Perfecto. El siguiente es fácil, la patata* (repite el signo varias veces. Señala "la patata" escrito por MC en la pizarra) *es correcto. El siguiente* (señala "el cogombre") *también, el pepino* (repite el signo varias veces. En internet, busca la imagen del pepino y la proyecta a los alumnos) *aquí lo tenéis, el pepino muchas veces también se utiliza para tratamientos de belleza faciales.*

AM: *¿Ah sí?*

MA: *Sí, las propiedades del pepino hidratan y protegen la piel y, por ello, en muchas ocasiones, veréis que lo usan en los tratamientos de belleza. Siguiendo* (señala "el pebrot" escrito por MC en la pizarra).

MC, AM, FS: *El pimiento.*

MA: *El pimiento* (repite el signo varias veces. Señala "el pebrot" escrito por MC en la pizarra) *es correcto. Tenemos dos tipos de pimiento* (en color azul escribe en la pizarra EL PEBROT VERMELL, EL PEBROT VERD) *el rojo y el verde. El siguiente ¿qué es?*

FS: *El tomate.*

MA: *El tomate* (señala "el tomaquet" escrito por MC en la pizarra) *es correcto pero falta el acento* (añade el acento. Realiza la dactilología marcando la dirección del acento) *"tomàquet". Siguiendo* (señala "la pastanaga" escrito por MC en la pizarra) *la zanahoria* (repite el signo varias veces), *perfecto. El siguiente dibujo ¿qué es?*

AM: *No sé.*

FS: *No sé.*

MA: (En internet, busca la imagen del rábano y la proyecta a los alumnos) *el rábano* (en color azul escribe en la pizarra LA RAVE) *hasta aquí las verduras ¿de acuerdo?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Ahora trabajaremos las bebidas* (MA borra la pizarra, escribe en color verde ALIMENTS: LES BEGUDES y realiza la lectura) *las bebidas. Hay muchísimos tipos de bebidas, pero EA, por favor, sal a la pizarra y escribe las primeras del ejercicio* (EA escribe 6 palabras en color azul: LA AIGUA, EL CAFE, LA FANTA LLIMONA, LA PINYA, L' LLET, LA LLIMONA. Una vez ha finalizado MA lee el listado) *EA hay que repasar más las normas que hemos trabajado en clase sobre los artículos. El primer dibujo ¿qué es?*

FS: *Agua.*

EA: *Agua.*

MA: *Si atendemos a las normas de los artículos, ¿qué debo poner aquí?* (señala "la aigua").

AM: (Dactilología) "l".

FS: (Dactilología) "l".

MA: *Shhh, dejad que piense ella sola.*

EA: (Dactilología) "l".

MA: (Tacha "la" y escribe "L" en color rojo).

MC: *Yo he escrito otra cosa* (dactilología) "l'ampolla d'aigua".

MA: *Perfecto* (escribe en la pizarra en color rojo L'AMPOLLA D'AIGUA), *los dos son válidos. Siguiente.*

FS: *El café.*

MA: (Señala "el cafe" escrito por EA en la pizarra) *éste está perfecto, sólo le falta el acento* (añade el acento). *Siguiente* (señala "la fanta llimona" escrito por EA en la pizarra) *¿cómo sabes que el dibujo corresponde a una fanta de limón? ¿todas las latas son fantas de limón? ¿o tenemos diferentes tipos de bebida? el dibujo es una*

lata, pero no pone ningún nombre ni ninguna marca, por lo tanto, puede ser una coca cola, una fanta de limón, una fanta de naranja, un sprite, un nestea... en catalán este dibujo corresponde a una (dactilología) "llauna" pero si yo voy a un bar ¿pediré una lata? no ¿verdad? pediré otra cosa... ¿cómo se llama?

AM: *¿Un [refresc]?* (oraliza pero no signa).

MC: *¡Muy bien!*

MA: *Perfecto* (en color rojo escribe "EL REFRESC" en la pizarra) *un refresco* (repite el signo varias veces) *este término es genérico y con él lo englobamos todo, la fanta de naranja, de limón, la coca cola, el sprite, etc.* (Señala "la pinya" escrito por EA en la pizarra) *seguimos ¿El siguiente dibujo qué es? en este caso sí que tenemos una pista, ¿verdad? ¿qué dibujo tenemos en la imagen?* (se acerca al pupitre de EA, se inclina y le señala la imagen) *¿qué es esto?*

EA: *Una naranja.*

MA: (Señala "la pinya" escrito por EA en la pizarra) *¿y por qué aquí escribimos piña?* (en color rojo tacha "la pinya" y escribe EL SUC) *en general, esta imagen corresponde al zumo pero el zumo puede ser de mil tipos, en este caso, puesto que el dibujo nos lo indica es de naranja* (en color rojo añade DE TARONJA) *aunque también puede ser de pinya* (en color rojo añade DE PINYA), *¿qué más?*

AM: *De melocotón.*

MA: *De melocotón* (en color rojo añade DE PRÉSSEC) *¿qué más?*

MC: *De uva.*

MA: *De uva* (en color rojo añade DE RAÏM), *hay muchos tipos de zumos. El siguiente dibujo ¿qué es?*

FS: *La leche.*

MA: (Señala "l' llet" escrito por EA) *¿es correcto?*

EA: *Sí.*

MA: *¿Empieza por vocal?*

EA: *No.*

MA: *Por lo tanto (en color rojo tacha "l" y escribe "la") ¿de acuerdo? (señala "la llimona" escrito por EA en la pizarra) este dibujo es confuso y complicado pero hace referencia al te (en color rojo tacha "la llimona" y escribe "el te").*

MC: *¿No lleva acento?*

AM: *Yo pensaba que sí.*

MA: *Puesto que hace referencia a la bebida, no tiene acento; si ponemos el acento, es el verbo tener. A parte de las bebidas que tenemos en las fotocopias ¿qué más bebidas hay?*

FS: *La cerveza.*

MA: *Muy bien, la cerveza (lo escribe en la pizarra en color rojo) ¿qué más?*

MC: *El vino.*

MA: *Muy bien, el vino (lo escribe en la pizarra en color rojo) ¿qué más?*

AM: *El cava.*

MA: *El cava y ¿qué más?*

MC: *El champagne.*

MA: *El champagne (lo escribe en la pizarra en color rojo). Perfecto, como podéis ver, hay muchos tipos de bebidas. Ahora, puesto que los alimentos ya los hemos finalizado, realizaremos una lectura de la ficha que os entregué el día pasado; por favor, MC ponte en pie y empieza a leer el texto (MC se levanta, se coloca al lado de MA y mientras ésta le aguanta el folio, realiza una lectura del texto, leyendo y signando al mismo tiempo palabra por palabra, manteniendo la estructura propia de la lengua oral. Realiza una lectura rápida y sin dificultades) muy bien MC, AM, el siguiente párrafo, por favor (AM se levanta, se coloca al lado de MA y mientras ésta le aguanta el folio, realiza una lectura del texto, leyendo y signando al mismo tiempo palabra por palabra, manteniendo la estructura propia de la lengua oral. Hay varias palabras que no entiende, mira a la maestra y MA realiza la dactilología así como una definición en LSC).*

AM: *Vaya, he fallado mucho.*

MA: *No te preocupes, poco a poco. EA, el siguiente párrafo, por favor* (EA se levanta, se coloca al lado de MA y mientras ésta le aguanta el folio, realiza una lectura del texto, leyendo y signando al mismo tiempo, manteniendo la estructura propia de la lengua oral. Hay varias palabras que no entiende, mira a la maestra y MA realiza la dactilología así como una definición en LSC) *FS, el siguiente párrafo, por favor* (FS se levanta, se coloca al lado de MA y mientras ésta le aguanta el folio, realiza una lectura del texto, leyendo y signando al mismo tiempo, manteniendo la estructura propia de la lengua oral. Hay varias palabras que no entiende, mira a la maestra y MA realiza la dactilología así como una definición en LSC) *MC ¿puedes realizar la lectura del último párrafo?* (MC se levanta, se coloca al lado de MA y mientras ésta le aguanta el folio, realiza una lectura del texto, leyendo y signando al mismo tiempo, manteniendo la estructura propia de la lengua oral. Realiza una lectura rápida y sin dificultades) *Muy bien, gracias.* (Escribe en la pizarra VOCABULARI: ELS COLORS I LA FAMILIA) *como deberes, quiero que trabajéis dos listados, uno de colores y otro de la familia. Es muy importante que sepáis manejar todo este vocabulario ya que lo solemos utilizar mucho en las cartas. Así que, por favor, para el próximo día traerlo hecho. Nos vemos en la siguiente sesión.*

NOVENA SESIÓN

Fecha: 26 de mayo del 2014.

Duración: 3 horas (18:00h a 21.00h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.
- **Alumnos:** FS, EA, AM, MC.
- **Otros participantes:** NA (investigadora).

Traducción de la sesión:

Los alumnos entran en el aula, y se sientan de forma semicircular en el siguiente orden (de izquierda a derecha): FS, EA, AM y MC.

MA: *Hola a todos, empezamos la clase de hoy* (MA escribe en la pizarra en color verde VOCABULARI: ELS COLORS). *MC por favor, sal a la pizarra y escribe dos colores, los que tú quieras* (MA se queda junto a la pizarra, pendiente de los alumnos. MC se levanta y escribe en la pizarra en azul MORAT, GRANAT) *Ahora AM* (AM se levanta y escribe en la pizarra en azul VERMELL, VERD) *muy bien, EA, por favor, te toca* (EA se levanta y escribe en la pizarra en azul BLAU, GRIS), *FS, por favor* (FS se levanta y escribe en la pizarra en azul GROC, BLANC, NEGRE, MATE) *seguimos, MC completa el listado por favor* (MC se levanta y escribe en la pizarra en azul ROSAT, OR, PLATA, TARONJA, OCRE, FUCSIA). *Empezamos* (señala "morat" escrito en la pizarra) *¿qué color es?*

FS: *Morado.*

MA: *Sí, el color* (dactilología) *"morat" proviene del futo, la mora. Es un es el color púrpura azulado muy muy oscuro, como el que lleva MC en el jersey* (señala el jersey de MC) *éste es el color morado, pero hay que tener cuidado y no confundirlo con el color* (dactilología) *lila* (señala el color "lila" escrito en el listado) . *El término morado también podemos utilizarlo cuando nos damos un golpe y nos aparece una mancha muy oscura. Éste es su signo, morado* (junto a "morat" en color rojo marca un visto) *es correcto.* (Señala "granat" escrito en la pizarra) *¿qué es?*

MC: *Es un color oscuro, un rojo muy oscuro.*

MA: (Dactilología) *"granat"*. *Mirad* (destapa el rotulador y señala el color del mismo) *esto es el color rojo, pero, el rojo muy muy oscuro, el granate, es...* (MA busca por el aula algo de color granate, encuentra su pañuelo, lo coge, se acerca a los alumnos, se inclina y lo muestra) *esto es granate, el signo es así, granate* (repite el signo varias veces. Coloca el rotulador rojo sobre el pañuelo y muestra la diferencia) *mirad la diferencia éste* (señala el rotulador) *es rojo y éste* (señala el pañuelo) *granate ¿veis la semejanza? El bolso de MC también es granate* (coge el bolso de MC, se sitúa de nuevo enfrente de los alumnos, muy cerca, se inclina y junta los tres artículos, mostrándolos) *¿veis la diferencia entre el rotulador y otros?* (MA busca más objetos de color granate en el aula) *mirad,* (señala la papelera) *la*

papelera también es de color granate (se dirige hacia la papelera, y coloca el rotulador rojo junto a esta) ¿veis? uno es rojo y el otro granate. Son colores muy parecidos pero uno es más oscuro que el otro. Si mezclamos el color rojo y el negro, obtendremos el granate. (Se dirige a la pizarra y señala "vermell") El siguiente color es fácil, lo acabamos de trabajar, es el rojo (muestra el rotulador a los alumnos) como el rotulador (señala "verd" escrito en la pizarra) el verde.

FS, EA, AM, MC: Verde.

MA: (Señala "blau" escrito en la pizarra) *el azul.*

FS, EA, AM, MC: Azul.

MA: (Señala "gris" escrito en la pizarra) *el gris* (repite varias veces el signo y señala el jersey de AM) *es el color de tu jersey;* (señala "groc" escrito en la pizarra) *el amarillo. Hay que tener cuidado con el color amarillo ¿podéis signarlo?*

MC: {Amarillo²} (trad. literal: rubio).

AM: {Amarillo²} (trad. literal: rubio).

EA: {Amarillo²} (trad. literal: rubio).

FS: {Amarillo¹} (trad. literal: amarillo).

MA: {Amarillo¹} (trad. literal: amarillo) *es el signo correcto para el color amarillo. El signo {Amarillo²} (trad. literal: rubio) en lengua de signos lo utilizamos para el color del pelo, por lo tanto, a partir de ahora utilizaremos {Amarillo¹} (trad. literal: amarillo). Seguimos, (señala "blanc" escrito en la pizarra) blanco.*

FS, EA, AM, MC: Blanco.

MA: (Señala "negre" escrito en la pizarra y mira a los alumnos).

FS, EA, AM, MC: Negro.

MA: Negro (señala "mate" escrito en la pizarra) *¿qué es?*

FS: *El color mate.*

MC: *¿Cómo? ¿Color mate?*

FS: *Sí, está el brillante y el mate.*

MC: *¿Qué es mate?*

MA: *Cuando utilizamos la palabra mate hacemos referencia a algo sin brillo, por ejemplo... (MA busca en el aula algo mate y señala el marco de un cuadro) mira esto es mate, no tiene brillo alguno.*

MC: (Se levanta y mira el marco que le muestra la maestra) *ah vale, vale (dactilología) "mate".*

MA: *Sí (MA se dirige junto a la pizarra y señala "mate") el mate no es un color, cuando vas a comprar algo no pides que te lo den en color mate, el mate en sí no es un color, es un adjetivo. Por ejemplo, tu puedes pedir un azul mate, o un negro mate, pero el mate en sí, no existe. No podemos tenerlo en esta lista porque no es un color propiamente dicho (MA borra "mate" del listado, señala la siguiente palabra "rosat") para trabajar este término necesitamos otro que no tenemos en el listado (MA añade ROSA) el rosa es el color de tu jersey EA (señala el jersey de EA) esto es rosa. Pero, en este caso, nos pasa lo mismo que en el término anterior, el rosado no es un color, es un adjetivo. Por ejemplo, podemos decir que algo es rosado porque tiene un tono rosa o, por ejemplo, también tenemos el vino rosado, pero la palabra en sí, no forma parte de la gama de colores (MA borra "rosat" del listado, señala la siguiente palabra "or") ¿qué es?*

MC: *El color oro.*

MA: *Muy bien, el color oro (repite el signo varias veces) en este caso el oro puede hacer referencia al metal precioso de las joyas o bien al color oro, como por ejemplo... (busca en clase algo de color oro pero no encuentra nada) no tenemos nada de color oro ¿vosotros tenéis algo en color oro para que podamos verlo?*

MC: (Saca una bolsa de plástico en color oro y se la da a MA) *¡esto!*

MA: (Enseña la bolsa de plástico a todos los alumnos) *esto es el color oro, ¿lo veis? (le devuelve la bolsa a MC) Muchas gracias (señala "plata" y mira a los alumnos).*

AM: *Plata.*

MA: *Plata* (muestra una pulsera que lleva puesta) *esto es el color plata, cuidado no confundirlo con el gris, son diferentes* (se dirige a AM que lleva un jersey de color gris, lo señala y coloca su pulsera al lado para mostrar la diferencia) *¿lo veis? son diferentes* (se dirige a la pizarra y señala "taronja") *¿qué es?*

FS: *{Naranja²}* (trad. literal: naranja, fruta)

MA: *No, si en lengua de signos signamos {naranja²}* (trad. literal: naranja, fruta) *hacemos referencia a la fruta, el signo correcto es otro...*

AM: *{Naranja¹}* (trad. literal: naranja, color).

FS: *No lo sabía.*

MA: *Perfecto, muy bien* (coge la carpeta de FS que es de color naranja y la coloca sobre su pantalón) *La carpeta de FS y mi pantalón son de color naranja, ¿lo veis?* (señala la siguiente palabra "ocre") *el color ocre es una mezcla entre el amarillo y el naranja, como por ejemplo, el que tenemos en las cortinas* (se dirige a las cortinas y la muestra a los alumnos) *¿lo veis?* (MA se dirige a su mesa, coge una imagen con los colores, se dirige de nuevo junto a las cortinas y la coloca encima) *fijaos bien* (señala el color amarillo de la imagen) *la mezcla entre el amarillo y el naranja* (señala el color naranja de la imagen), *es el color ocre* (señala la cortina) *¿lo veis?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: (Se sitúa enfrente de los alumnos y muestra la imagen con los colores) *aquí tenemos todos los colores, hay muchísimos. Hay que tener en cuenta que, excepto los colores primarios, el resto son fruto de las mezclas entre unos y otros, mirad* (se dirige a un cuadro lleno de fotos de la Asociación y señala una de ellas) *esto también es color ocre ¿lo veis?*

FS: *Es verdad.*

MA: *Seguimos* (señala "fucsia") *el color fucsia es como el color rosa* (señala "rosa") *pero muy oscuro, más intenso, es parecido al* (señala "magenta" escrito en la pizarra) *magenta.* (MA se dirige al ordenador, busca la gama de colores y la muestra a los alumnos) *la gama de colores es muy grande pero la mayoría de ellos son fruto de las combinaciones entre unos y otros. Los colores primarios son los colores*

básicos, pero, a partir de la mezcla es posible crear una mayor gama de tonos, de ahí la gran variedad que tenemos. Seguimos (señala "marró") el color marrón ¿sí?

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *En el listado falta otro color, el color beige (en color rojo escribe BEIX en la pizarra), el beige (repite varias veces el signo) es un color marrón muy claro, como por ejemplo (se dirige a la silla y la enseña a los alumnos) esto.*

MC: *¿El mural también es beige verdad? (se levanta y señala el mural).*

MA: *Exacto, muy bien. Hasta aquí el listado de colores, copiad todos el esquema que hemos realizado en la pizarra para estudiarlo en casa, por favor (los alumnos copian el esquema y MA se dirige a EA y FS para comprobar que lo han escrito correctamente. Se dirige al pupitre de EA, se inclina, mira su libreta y corrige los errores) ahora sí; (MA se dirige al pupitre de FS, se inclina, mira su libreta y corrige los errores) ahora sí. Antes de finalizar el tema de los colores, quiero explicaros que con algunos de ellos podemos diferenciar el claro y el oscuro; por ejemplo, con el color negro no hay negro esta distinción, no tenemos negro oscuro y negro claro, todos son iguales. Lo mismo ocurre con el blanco, tampoco tenemos blanco claro u oscuro, no hay diferencia. O, por ejemplo, con el rojo, no tenemos rojo oscuro, ya que es el granate, el rojo siempre será igual. Pero sí es cierto que algunos colores, como el verde, el gris o el azul (realiza una cruz delante de los tres colores escritos en el listado) podemos diferenciar un verde oscuro de un verde claro, un azul oscuro o un azul claro o un gris oscuro y gris claro. Por ejemplo, también podemos diferenciar el marrón claro del marrón oscuro (realiza una cruz a "marró").*

MC: *Pero el marrón claro es el beige ¿verdad?*

MA: *El beige es un color marrón muy muy claro, pero antes de llegar al beige tenemos otras tonalidades de marrón ¿de acuerdo? (en color verde escribe en la pizarra VERD CLAR, VERD FOOSC, señala "clar") claro (señala "fosc") oscuro (realiza una raya vertical y escribe BLAU CLAR, BLAU FOOSC) claro y oscuro, (realiza una raya vertical, escribe GRIS CLAR, GRIS FOOSC y señala el color "gris" escrito anteriormente por los alumnos) el gris (señala "marró" escrito en el listado de los alumnos) lo mismo para el marrón (realiza una raya vertical y escribe MARRÓ CLAR, MARRÓ FOOSC) ¿sí? ¿puedo borrar?*

FS, EA, AM, MC: Sí.

MA: (Borra la pizarra y escribe en color verde VOCABULARI FAMILIA) *Bien, una vez explicado, dejaremos a un lado el vocabulario de los colores para trabajar el de la familia. Ahora, igual que en el listado anterior, saldréis uno a uno para completarlo, FS, eres el primero* (MA se dirige a su mesa y los deja trabajar solos. FS se levanta, se dirige a la pizarra y escribe en color azul PARE/MARE, AVI, ÀVIA, GERMANA/GERMÀ, ONCLE. EA se levanta, se dirige a la pizarra y escribe en color azul TIO, PRIMER, NEBOR; MA se coloca de nuevo junto a la pizarra). *AM, te toca* (AM se levanta, se dirige a la pizarra y escribe en color azul FILL/FILLA, AMIC, MARE) *ahora tú, MC* (MC se levanta, se dirige a la pizarra y escribe en color azul TIET, COSI/NA, NEBOT/DA, BESAVI, BESÀVIA, NET/NETA, HOME) *FS, continúa, por favor* (FS se levanta, se dirige a la pizarra y escribe en color azul BESSÓ, SOLTER, COSÍ/COSINA, SOGRE/SOGRÀ, NEN/NENA, PADRÍ/MADRINA, NOI/NOIA). *MC continúa, por favor* (MC se levanta, se dirige a la pizarra y escribe en color azul NÉT/NÉTA, REBESAVI/A, MADRASTA/PADRASTE, GERMANSTRA/TRE, FILLASTRE/TRA, CUNYAT/DA, VEI/VEINA, GENDRE, NORA, ESPOSA, MARIT) *Perfecto, gracias. Empezamos con el vocabulario de la familia, los dos primeros son muy claros* (señala "pare" y "mare" escrito en la pizarra) *padre y madre, por un lado tenemos a una persona, un hombre, nuestro padre y por otro lado tenemos a otra persona, una mujer nuestra madre, muy bien, pero si me refiero a los dos al mismo tiempo ¿cómo debo llamarles?*

AM: (Dactilología) "Pares" .

MA: *¡Exacto! Muy bien* (en color verde, escribe en la pizarra PARES) *padres. Utilizaremos la palabra padres para hacer referencia al padre y a la madre juntos, aunque si queremos referirnos a muchos padres al mismo tiempo, a un grupo sólo de hombres, también utilizaremos la misma palabra* (en la pizarra en color verde, realiza un dibujo lineal de un grupo de personas, realiza un corchete e indica abajo PARES) *si el grupo es de varias madres, muchas mujeres, utilizaremos otro término diferente, madres* (en la pizarra en color verde, realiza otro dibujo lineal de un grupo de personas, realiza un corchete e indica abajo MARES) *¿sí?* (señala "pare") *un padre* (señala "pares") *un grupo de padres*, (señala "mare") *una madre* (señala "mares") *un grupo de madres* (señala "pares", dactilología) *"pares"* (señala "mares",

dactilología) "mares" ¿queda claro? Recordad que, como ya dijimos en clases anteriores, si hay un grupo de padres y madres el uso correcto es el masculino ¿sí? el primero es correcto (realiza una señal de visto en "pare/mare", señala "avi" y mira a los alumnos).

FS: Abuelo.

MC: Abuelo.

AM: Abuelo.

MA: Exacto, abuelo y (señala "àvia") abuela. Igual que en el ejemplo anterior, si tenemos un grupo de abuelos lo denominaremos así (en color verde, escribe AVIS en la pizarra) y, si tenemos un grupo de abuelas así (en color verde, escribe ÀVIES en la pizarra). Igual que en el ejemplo anterior, si tenemos un grupo tanto con abuelos como con abuelas, utilizaremos éste (señala "avis" y realiza la dactilología) "avis". Recordad que para referirnos tanto a nuestro abuelo como a nuestra abuela, a los dos juntos, los denominaremos así (señala "avis") ¿sí? el segundo es correcto (realiza una señal de visto en "avi/àvia", señala "germana/germà") las siguientes palabras también son correctas, hermano y hermana pero falta un acento en el masculino (en color verde escribe el acento y lo redondea) del mismo modo que en los casos anteriores, para referirnos al masculino plural escribiremos lo siguiente (en color verde escribe GERMANS en la pizarra) y, para el plural femenino escribiremos esto (en color verde escribe GERMANES). Para referirnos a una pareja, un hermano y una hermana, lo haremos así (señala "germans". En color rojo redondea todas las palabras masculinas plurales que han trabajado hasta ahora: "pares", "avis", "germans") recordad que el masculino plural es el que utilizaremos siempre para referirnos a una pareja ¿queda claro?

FS, EA, AM, MC: Sí.

MA: (Señala "oncle") ¿quién es?

AM: Si tío.

MA: Muy bien, el tío, pero para hacer referencia a este familiar, en catalán, podemos utilizar dos palabras (dactilología) "oncle" y (dactilología) "tiet" (señala la palabra "tiet" escrita en el listado más abajo, dactilología) "tiet" (en color verde redondea la

palabra "tiet" y realiza una flecha hasta "oncle") *ambas son correctas para referirnos a este familiar aunque normalmente se utiliza más ésta* (señala "tiet"); el femenino, es (dactilología) "tieta" (en color verde, escribe en la pizarra TIETA). *En plural utilizaremos* (en color verde escribe TIETS en la pizarra) *tíos para el masculino y* (en color verde escribe TIETES en la pizarra) *tías para el femenino. Del mismo modo que en los ejemplos anteriores* ("pares", "avis", "germans"), *el masculino plural* (señala "tiets") *podemos utilizarlo para referirnos el tío y la tía juntos.* (Señala "tio") *esto es en castellano, en catalán, lo acabamos de explicar* (señala "tiet/tieta"; borra "tio" del listado y señala "nebot") *¿quién es?*

AM: *El tío.*

MA: *FS* (señala "nebot" y realiza la dactilología) *"nebot" ¿quién es?*

FS: *No lo sé, no me acuerdo* (mira en sus apuntes).

MA: *EA ¿quién es?*

EA: *El nieto.*

MA: *AM ¿quién es?*

AM: *El sobrino.*

EA: *¡Sobrino, sobrino! ¡creo que es el sobrino!*

MA: *¿Seguro? ¿tú qué piensas MC?*

MC: *Es el sobrino.*

FS: *¡Sí! Es verdad.*

MA: *Exacto, muy bien, en la pizarra tenemos escrito el masculino, pero ¿si hacemos referencia al femenino?*

FS: (Dactilología) "da"

MA: *Exacto, (señala "nebot") éste es el masculino, pero si añadimos* (dactilología) *"da" tendremos el femenino* (en color verde escribe NEBODA en la pizarra).

EA: *Es verdad, qué rabia, mira (muestra su libreta) yo lo tenía escrito en mi listado, pero cuando me has preguntado me he confundido, perdona.*

MA: *No te preocupes, no pasa nada. Del mismo modo que en las palabras anteriores, si tenemos muchos sobrinos, hacemos referencia al plural y debemos añadir una (dactilología) "s" para el masculino y (dactilología) "es" para el femenino (en color verde escribe las formas del plural en la pizarra NEBOTS, NEBODES). Si nos referimos a dos, un hombre y una mujer, utilizaremos la forma del plural masculino (señala "nebots") ¿de acuerdo? (señala "fill, filla") ¿quiénes son?*

FS: *Hijo.*

EA: *Familia.*

AM: *Hijo.*

MC: *Hijo.*

MA: *Perfecto, EA ¿por qué pensabas que era familia?*

EA: *Lo siento, me he confundido.*

MA: *Familia es éste (señala "familia" escrito en la pizarra) seguimos (señala "fill") masculino y (señala "filla") femenino, en plural (escribe FILLS) en la pizarra.*

EA: *¿Cómo? (dactilología) "¿fi...?"*

MA: *(Dactilología) "fill", singular masculino, (dactilología) "filla", singular femenino y (dactilología) "fills" plural (EA lo copia en su libreta, MA se acerca a su pupitre, se inclina y revisa que lo haya escrito correctamente. Dactilología) "fill" es singular, (dactilología) "fills" plural (MA se dirige a la pizarra borra "fills" y lo escribe de nuevo más grande. Dactilología) "fills".*

EA: *Sí, lo he escrito bien.*

MA: *No, revísalo de nuevo, se escribe así (señala "fills") ¿de acuerdo?*

EA: *Sí (corrige el texto de su libreta).*

MA: *(Señala "amic") ¿quién es?*

MC, AM, EA: *Amigo.*

MA: *Bien, pero un amigo no es de la familia. Los familiares son aquéllas personas que van unidas por sangre. Por mucho que quieras a un amigo no es de tu familia, por lo tanto, no puede estar en este listado (borra "amic")*

AM: *Pues yo estaba segura que sí y por eso lo he escrito.*

MA: *No pasa nada, muchas veces podemos sentirlos como de la familia, pero en este listado, no es correcto (señala "mare" que aparece repetido en el listado) ya lo hemos trabajado (señala "tiet" ya trabajado) ¿os acordáis? ¿quién era EA?*

EA: *Tío.*

MA: *Exacto, tío (repite el signo varias veces. Señala "cosi/na" y mira a los alumnos).*

MC: *Primo.*

MA: *Perfecto (escribe en la pizarra en color verde COSÍ, COSINS, COSINA, COSINES. Señala "cosí") masculino singular (señala "cosins") masculino plural (señala "cosina") femenino singular (señala "cosines") femenino plural. (Señala "nebot/da" que aparece repetido en el listado) ¿quién es?*

AM: *Ya lo hemos trabajado, ¿verdad?*

MA: *No lo sé ¿quién es?*

AM: *El sobrino.*

FS: *El nieto.*

AM: *¡Qué dices! ¡ya lo hemos trabajado! es...*

MA: *(Se coloca enfrente de AM mirando a FS y le coge las manos) dime FS, qué piensas.*

FS: *Es verdad, es verdad, es el sobrino.*

MA: *Muy bien, ya lo hemos trabajado (señala el primer "nebot" que aparece en el listado) así que lo borramos del listado (MA borra "nebot" del listado. Señala "besavi/ besàvia") ¿quiénes son?*

AM: *Abuelo.*

MA: *¿Abuelo? ya lo hemos trabajado (señala "avi/àvia" escrito en el listado).*

AM: *Abuelo segundo.*

FS: *Yo creo que es el segundo abuelo pero no estoy seguro.*

MA: *Fijaos bien (en "besavi" realiza una separación en color rojo entre "bes" y "avi". Subraya "bes" en rojo" y "avi" en verde. En "besàvia" realiza otra separación en color rojo entre "bes" y "àvia". Subraya "bes" en rojo" y "àvia" en verde), el signo correcto para indicarlo no es segundo abuelo, sino, bisabuelo. Imaginad, que yo soy el abuelo, por lo tanto, no hace referencia a mí, sino a mi antepasado, a mi padre. (Señala "besavi". Dactilología) "besavi" en masculino, en femenino (señala "besàvia". Realiza la dactilología indicando la dirección del acento) "besàvia". ¿Cómo sería el plural? (señala "besavi" y mira a los alumnos).*

AM: *Añadimos una (dactilología) "s".*

MA: *Añadimos una (dactilología) "s", perfecto (señala "besàvia") ¿y el femenino plural?*

AM: *Añadimos (dactilología) "es".*

MA: *Añadimos (dactilología) "es" ¡perfecto!, igual que hemos trabajado anteriormente (señala "avi/àvia). El plural masculino es (en color verde escribe BESAVIS en la pizarra) y el plural femenino (en color verde escribe BESÀVIES en la pizarra) seguimos (señala "net/neta") ¿quiénes son?*

MC: *El nieto.*

AM: (A MC) *¿el nieto?*

FS: *El nieto.*

MA: *Cuidado con el signado, nieto se signa así, nieto (realiza el signo más lento y lo repite varias veces) éste es abuelo (signa más lento) y éste es nieto (signa más lento). (Señala "net/neta") es correcto pero falta el acento tanto en el masculino como en el femenino (añade los acentos). El plural masculino es (en color verde escribe NÉTS en la pizarra) y el plural femenino es (en color verde escribe NÉTES*

en la pizarra) *seguimos* (señala "home") *imaginad que estáis hablando con alguien y viene alguien, vosotros para referiros a esta persona ¿utilizaríais es mi hombre? no ¿verdad?*

MC: *No...*

MA: *En catalán sí. En catalán quiere decir marido y podemos utilizar dos palabras diferentes, una es ésta, hombre y la otra es (en color verde escribe MARIT en la pizarra), hombre (realiza el mismo signo varias veces vocalizando "home") y marido (realiza el mismo signo que el anterior varias veces vocalizando "marit") los dos son correctos pero normalmente se utiliza más el primero. Mirad (señala en el listado la palabra "marit" escrita por los alumnos) vosotros antes la habíais escrito, pero como ya la hemos trabajado, la borro (borra "marit" escrito por los alumnos). Falta la forma en femenino, ¿cómo se dice marido en femenino? MC, intenta realizar la dactilología, por favor.*

MC: (Dactilología) "muller".

MA: *FS, ahora tú.*

FS: (Dactilología) "dona".

MA: *Muy bien, de nuevo tenemos dos posibilidades, por un lado (dactilología) "muller" y, por otro, (dactilología) "dona" (en color verde, escribe en la pizarra DONA/MULLER).*

AM: *¿Cuál se usa más?*

MA: *Los dos son correctos, pero, en general, se suele utilizar más (dactilología) "dona". (Señala "dona") esta palabra tiene diferentes acepciones pero, si hacemos referencia a la persona casada, aunque hay forma del plural, en general no suele utilizarse ya que, en nuestra cultura, normalmente, sólo tenemos un marido o una mujer. En otras culturas, pueden tener varias mujeres pero, en la nuestra, no. Así que, por ejemplo, yo sólo diré mi marido, y haré referencia a uno. (MA señala "bessó" y mira a los alumnos).*

EA: *Un beso.*

FS: *¡No hombre, no!*

MA: Gemelos.

FS: Sí, gemelos.

MA: (Señala "bessó") *ésta es el masculino, pero en femenino se escribe* (en color verde escribe BESSONA) *así.* (Señala "bessó") *masculino* (señala "bessona") *y femenino.*(Señala "solter" y mira a los alumnos).

AM: Soltero.

MA: *Muy bien pero soltero es un estado civil, no una relación familiar. Una persona puede estar soltero, comprometido, casado, divorciado o viudo. Es una situación, no una relación familiar. Para saber si se trata de una relación familiar podéis formularos la siguiente pregunta* (se coloca junto a MC y la señala) *¿quién es esa persona? y podréis responder es mi hijo, o es mi padre, o es mi abuelo, si tenéis respuesta de quién es, es decir, qué os une por sangre, entonces se tratará de la relación familiar* (se dirige a la pizarra, señala "familia" escrito en la pizarra y borra "solter") *perfecto, la primera parte del listado ya la hemos trabajado, vamos a la segunda* (señala "cosí/na") *ya lo hemos estudiado* (señala "cosí/na" tratado anteriormente y borra el segundo del listado) *seguimos* (señala "sogre/sogra" y mira a los alumnos).

AM: Suegro

MA: *Perfecto, suegro* (repite el signo varias veces. Señala "sogre") *suegro* (señala "sogra") *suegra.* *Por ejemplo* (se coloca junto a FS y lo señala) *si FS y yo estamos casados.*

FS: (Habla con AM).

MA: (MA, con su pie, da pequeños toques al pie de FS) *atiende, por favor. Si FS y yo estamos casados ¿qué relación tendrá FS con mi madre?*

EA: *Será su suegra.*

MA: *Exacto, para FS, mi madre será su suegra* (realiza el signado más lento) *y, mi padre será su suegro* (realiza el signado más lento). *Lo mismo, me ocurrirá a mí con sus padres, el padre de FS sería mi suegro y su madre, mi suegra ¿queda claro?*

EA: Sí.

MA: *El plural masculino es (en color verde escribe SOGRES en la pizarra) y el plural femenino (en color verde escribe SOGRES en la pizarra) en este caso, son iguales (realiza el signo más grande) ¿lo veis? son iguales (realiza el signo más grande) seguimos (señala nen/nena) esto no es una relación familiar, para hacer referencia al hijo ya lo hemos trabajado (señala "fill/filla") por lo tanto, lo borramos del listado (borra "nen/nena). Seguimos (señala "padrí/madrina" y mira a los alumnos).*

AM: *¿Padrino? ¿se signa así?*

MA: *Exacto, muy bien, padrino (realiza el signo varias veces y mira a los alumnos para que lo repitan).*

FS, EA, AM, MC: *Padrino.*

MA: *Padrino en masculino, muy bien, pero en femenino no es (dactilología) "madrina", es con (dactilología) "p", es (dactilología) "padrina" (corrige la palabra en color verde). Para el plural, utilizaremos (en color verde, escribe PADRINS) seguimos (señala "noi/noia") lo mismo que en el ejemplo anterior, no es una relación familiar, por lo tanto, lo borramos del listado (borra "noi/noia" y señala "nét/néta") éste ya lo hemos trabajado anteriormente, está repetido (señala "nét/néta" ya trabajado) ¿quiénes eran?*

EA: *Igual.*

MA: *Sí, es el mismo que el anterior pero ¿quién es EA?*

EA: *(Mira a la maestra pero no responde).*

MA: *Es el nieto (borra "nét/néta", señala "rebesavi/a" y mira a los alumnos).*

FS: *Ya lo hemos trabajado ¿verdad?*

MA: *No, éste es diferente, fijaos (en "rebesavi" escrito en color azul redondea "re" en color verde y "besavi" en rojo. En "besavi/besàvia" escrito al principio del listado, redondea "besavi" en rojo) ¿lo veis? no es el bisabuelo, es el tatarabuelo, es decir, dos generaciones anteriores. Si yo soy el abuelo, el anterior es el bisabuelo, y el*

anterior el tatarabuelo. (Dactilología) "rebesavi" en masculino y (dactilología) "rebesàvia" en femenino. En plural (en color verde, escribe REBESAVIS). Seguimos (señala "madrstra/padrastre" y mira a los alumnos).

EA: *Madre.*

MA: *¿Si? y ¿por qué es tan largo? (señala "madrstra". Mueve las manos para avisar a FS) FS (señala "madrstra") ¿qué quiere decir?*

FS: *No sé.*

MA: *Madrstra. La madrstra es la mujer del padre de una persona que no es su progenitora, por ejemplo, tras el fallecimiento de la madre, o la separación de ambos. (Señala "padrastre") lo mismo para el padrastro.*

EA: *¿Y la relación entre los hermanos es como gemelos verdad?*

MA: *No, (señala "germanastra/tre") se utiliza (señala "germanastra") para el femenino y (señala "/tre") para el masculino. Lo mismo para (señala "fillastre/tra") en el caso de los hijos, (señala "fillastre") para el masculino y (señala "/tra") para el femenino. Muy bien, está perfecto. Fijaos, hay una palabra que no aparece en el listado (señala "padrí/padrina, se sitúa en medio de clase, se gira hacia el lado derecho y mira hacia arriba realizando rol) si yo tengo una persona que es mi padrino (cambia de orientación, cambia de rol y se gira hacia la izquierda) ¿qué seré yo para él? seré (dactilología) "fillol" (MA se dirige a la pizarra y en color verde escribe FILLOL) ¿de acuerdo?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Por lo tanto (se sitúa en medio de clase, se gira hacia el lado derecho y mira hacia arriba realizando rol) si yo tengo un padrino (cambia de orientación, cambia de rol y se gira hacia la izquierda) el padrino tendrá un (dactilología) "fillol", en femenino (dactilología) "fillola" (MA se dirige a la pizarra y en color verde escribe FILLOLA).*

AM: (Dactilología) *"fillula" no existe ¿verdad?*

MA: (Oraliza pero no signa) *[fillola].*

AM: *Perfecto.*

MA: Seguimos (en la pizarra señala "cunyat/da" y mira a los alumnos).

AM: *Cuñado.*

FS: *Cuñado.*

MA: *Exacto, cuñado. En plural añadimos (dactilología) "s" (en color verde escribe CUNYATS) para el masculino y (dactilología) "es" (en color verde escribe CUNYADES) para el femenino (MA se dirige al pupitre de EA se inclina y repasa lo que está escribiendo) hay que separarlo, ¿cómo es en femenino? ¿es igual que en masculino?*

EA: (Dactilología) *"cunyada".*

MA: *Es diferente, por lo tanto hay que separarlo.*

EA: (Asiente pero no escribe nada en su libreta).

MA: *Sepáralo, por favor, en la libreta debe estar bien escrito (EA escribe en su libreta y MA, desde la pizarra, alza la cabeza e intenta revisar las anotaciones de la alumna).*

EA: *¿Así?*

MA: (Se dirige al pupitre de EA se inclina y revisa la libreta y con el bolígrafo corrige los errores de EA) *hay que separarlo bien (se dirige a la pizarra y señala la barra que separa "cunyat/da") ¿lo ves? Seguimos (señala "vei/veina") no son de la familia, no nos une por sangre, por lo tanto, no forman parte de este listado.*

MC: *Pero tienes relación con ellos.*

MA: *La familia son aquellas personas con las que tenemos vínculos directos, por ejemplo, si yo me dirijo a ti, puedo decir que eres mi madre, mi hermana, mi tía, mi sobrina o mi abuela, es una relación íntima que nos une. Por lo tanto, no se trata de gente que conozcas y que tengas relación o cariño, como, por ejemplo, un amigo o un vecino. Por ejemplo, en el libro de familia no aparece el vecino ¿verdad?*

MC: *No.*

MA: *No hay un vínculo familiar. Sé que a veces un amigo con el que has crecido y has tenido muchas experiencias puedes quererlo como si fuera de la familia, pero, que tú tengas ese sentimiento, no quiere decir que lo sea ¿vale?*

FS: *Sí, queda claro.*

MA: *Perfecto (señala vei/veina) los vecinos no son de la familia, por lo tanto, los borramos del listado (borra vei/veina y señala "esposa/marít") estos dos términos ya los hemos trabajado, así que también los eliminamos del listado (borra "esposa/marít"). Seguimos (señala "gendre/nora". Junto a "nora" realiza una flecha y escribe en verde JOVE) ¿os acordáis del ejemplo anterior? (señala "sogre/sogra", se dirige frente a FS y mira a los alumnos) si FS y yo estamos casados y para mí sus padres son mis suegros, yo para sus padres seré su nuera (realiza un signado más lento. Se dirige a la pizarra, señala "home" y "marít") del mismo modo que podemos decir hombre (realiza el mismo signo varias veces vocalizando "home") y marido (realiza el mismo signo que el anterior varias veces vocalizando "marít") en este caso podemos utilizar tanto (señala "nora") como (señala "jove"), los padres de FS se podrían dirigir a mí de las dos maneras para llamarme nuera (realiza el mismo signo dos veces, una vocalizando "nora" y la segunda "jove"). Si, por ejemplo, yo soy un hombre y estoy casado con AM, para sus padres yo seré su yerno (señala "gendre" escrito en la pizarra y realiza el signo varias veces) ¿sí? (señala "gendre") el yerno, (señala "nora" y "jove") la nuera, ¿sí? (MA reparte una ficha "La familia" a cada alumno y proyecta la imagen en la pizarra) fijaos bien, en esta imagen (señala la imagen proyectada) queda reflejado todo el vocabulario que acabamos de trabajar (señala el listado escrito en la pizarra). Es muy importante que lo trabajéis ya que, en muchas ocasiones, suele ser confuso. En la imagen que tenemos proyectada y que os acabo de repartir veréis unas flechas en cinco colores diferentes (la maestra señala las flechas en la proyección). Estas flechas indican el grado de parentesco entre los diferentes individuos. Por ejemplo las flechas de color naranja, indican que son de la misma generación (señala las flechas de color naranja en la imagen proyectada), por ejemplo, la relación entre hermanos o primos; el color rojo indican que son de primera generación (señala las flechas de color rojo en la imagen proyectada), por ejemplo entre un padre y un hijo, o una madre y un hijo ; las flechas de color azul indican que son de segunda generación (señala las flechas de color*

azul en la imagen proyectada), *por ejemplo entre un abuelo y su nieta; las verdes indican que son de tercera generación* (señala las flechas de color verde en la imagen proyectada), *por ejemplo, entre un bisabuelo y su bisnieta, y, por último, las flechas lilas indican que son de cuarta generación* (señala las flechas de color lila en la imagen proyectada), *por ejemplo entre una tatarabuela y su tataranieta. Este vocabulario hay que practicarlo mucho. Trabajar vocabulario es fundamental para adquirir la lengua escrita. Ahora os repartiré diferentes documentos y fichas para que trabajéis en casa. El próximo miércoles podéis traer los ejercicios ya realizados y yo los corregiré. Los temas que trabajaremos son: las relaciones sociales, el trabajo, la información personal, los transportes, las partes del cuerpo, etc. Asimismo, trabajaremos los posesivos ya que son de gran importancia para comenzar la estructura de la oración. Por último, os repartiré un dossier de verbos para que empecéis a familiarizaros con las conjugaciones. Los verbos son complejos y también los trabajaremos en clase pero, es importante que empecéis ya en casa para poder, en las próximas sesiones, profundizar en este tema. No olvidéis que la finalidad de este curso es aprender a escribir una carta y el vocabulario es fundamental para ello. Sé que es mucha información y muchas fichas pero debemos aprovechar el tiempo lo máximo posible. En primer lugar, voy a repartir la ficha de relaciones sociales (MA reparte, alumno por alumno la ficha "relations sociaux" y la proyecta en la pizarra). Las relaciones sociales son las interacciones que se dan entre los individuos, por ejemplo entre FS y yo, entre EA y yo, entre AM y yo, entre MC y yo o, por ejemplo, con el presidente de una asociación, con un amigo, o con un familiar. Entre nosotros nos relacionamos y estos comportamientos son las relaciones sociales. ¿Os acordáis de las fórmulas de saludo formales e informales que trabajamos en clase? esas fórmulas forman parte de las relaciones sociales puesto que son modos de interacción con las personas. Aquí (señala la ficha proyectada) tenéis algunos saludos, por ejemplo (señala "hola") ¡hola!*

FS: ¡Hola!

MA: Cuando envío una carta a un amigo, puedo utilizar ¡hola! ¿qué tal? o (señala "adéu").

FS: Adiós.

MA: *Exacto, para despedirme, tras realizar todo mi escrito, puedo decir adiós (señala "bon dia" mira a los alumnos y signan todos al mismo tiempo) buenos días..*

FS, EA: (Signan al mismo tiempo que la maestra) *buenos días*

MA: (Señala "bona tarda" mira a los alumnos y signan todos al mismo tiempo) *buenas tardes.*

FS, EA, AM: (Signan al mismo tiempo que la maestra) *buenas tardes.*

MA: (Señala "bona nit" mira a los alumnos y signan todos al mismo tiempo) *buenas noches.*

FS, EA, AM: (Signan al mismo tiempo que la maestra) *buenas noches.*

MA: *Estas fórmulas de saludo, buenos días, buenas tardes y buenas noches, no varían nunca. Es decir, si hablamos con una persona o con un grupo el saludo siempre es igual, no hay singular y plural, no cambia. Por ejemplo (borra toda la pizarra, escribe en color verde BON DIA PARE, BON DIA PARES) si me dirijo a mi padre o a mis padres el saludo será igual, ¿lo véis? no os confundáis con el castellano. En catalán decimos (dactilología) "bon dia" pero en castellano decimos (dactilología) "buenos días", no os confundáis, hay que separar los dos idiomas, cuando hablamos en catalán nunca debemos traducir del castellano, porque entonces cometeremos estos errores, debemos dejarlo a un lado y centrarnos sólo en un idioma (en color verde escribe QUE TAL? y mira a los alumnos).*

FS, EA, AM, MC: (Signan al mismo tiempo) *¿qué tal?*

MA: *Exacto, ¿qué tal? este saludo no lo modificamos ¿verdad? pues buenos días, buenas tardes o buenas noches, tampoco. Por ejemplo «¡hola!» (en color verde escribe HOLA) tampoco se modifica, nosotros podemos decir «¡hola padres!» u «¡hola!» es el mismo saludo, no varía. En los listados de saludos formales e informales que trabajamos en las sesiones anteriores tenéis muchos ejemplos que podéis utilizar, aquí (señala la ficha proyectada) sólo salen algunos de ellos. La siguiente parte de la ficha (señala la ficha proyectada) es un poco más compleja ya que hace referencia a las partes del día. Normalmente, nosotros hacemos referencia a tres partes: mañana, tarde y noche ¿verdad?*

MC: *Pero también tenemos la madrugada ¿no?*

MA: *Exacto, en general, nosotros siempre hacemos referencia a tres, porque son las que más utilizamos, pero hay que tener en cuenta, que el día se divide en seis partes diferentes. Tal y como podéis ver tanto en la imagen de la proyección (señala la imagen de las partes del día) como en la ficha que os acabo de entregar, un día comprende seis etapas diferentes, desde la salida del sol. Depende de la posición del sol, se denominará diferente. Los dibujos que tenéis aquí (señala la imagen de las partes del día) son muy claros y os pueden ayudar mucho para distinguirlas. En primer lugar (señala la "matinada") la madrugada es el tiempo que comprende las horas que siguen a la medianoche hasta el amanecer. Como podéis ver en el dibujo (señala la "matinada"), la luna ya se está yendo para dejar paso a la salida del sol. Una pregunta ¿a qué hora es la madrugada?*

EA: *A las seis.*

AM: *(Mira a EA) a las seis.*

FS: *A las seis.*

MA: *¿A las seis?*

FS: *Sí, pero depende de la estación del año, si hace frío o hace calor.*

MA: *Olvida las estaciones del año ¿a qué hora es la madrugada?*

FS: *A las ocho.*

MA: *¿De la tarde o de la mañana?*

FS: *De la mañana, bueno no sé me estoy liando, me preguntas a qué hora ¿verdad? pues creo que a las cinco o a las seis.*

MA: *De acuerdo y ¿tú EA?*

EA: *A partir de las seis y media.*

MA: *De acuerdo y ¿tú AM?*

AM: *No estoy segura pero diría que es a partir de las seis.*

MA: *De acuerdo y ¿tú MC?*

MC: *Creo que desde la una hasta las seis.*

MA: *Perfecto, MC ha ampliado un poco más la respuesta y ha dicho que es desde la una hasta las seis. Vamos a guardar esta información y comentamos el siguiente (señala "matí") mañana, ¿qué hora es?*

EA: *A partir de las seis y media.*

MA: *No puede ser, antes me has dicho que la madrugada era a partir de las seis y media y ahora comentas que la mañana también es a partir de las seis y media ¿todas las partes del día son a la misma hora? ¿tú qué piensas FS?*

FS: *Desde las seis y media hasta las ocho.*

MA: *¿Y tú AM?*

AM: *Hasta las diez de la mañana.*

MA: *¿Y tú MC?*

MC: *Desde las seis hasta las once.*

MA: *¿Once?*

MC: *Creo que sí.*

MA: *De acuerdo. (Señala "migdia") ¿y el mediodía?*

MC: *A partir de las doce.*

MA: *¿Y tú AM?*

AM: *A partir de las doce.*

MA: *¿Hasta qué hora?*

AM: *Hasta las cuatro.*

MA: *Hasta las cuatro, de acuerdo ¿y tú EA?*

EA: *A las seis de la tarde.*

MA: *Vale ¿y tú FS?*

FS: *Desde las doce hasta las cuatro.*

MA: *De acuerdo, seguimos (señala "tarda") ¿y la tarde?*

AM: *De cuatro a nueve.*

MC: *De cuatro a siete.*

MA: *Vale ¿y tú FS?*

FS: *De cuatro a siete más o menos.*

MA: *¿Y tú EA?*

EA: *Sobre las cuatro o las cinco.*

MA: *¿Hasta qué hora?*

EA: *De las cuatro y media.*

MA: *¿Hasta?*

EA: *Hasta las diez.*

MA: *(Señala "vespre") ¿y éste? el signo es anochecer, no es noche, es anochecer, éste es su signo.*

MC: *De siete a nueve.*

EA: *Nueve, nueve y media, más o menos.*

MA: *Vale ¿y tú FS?*

FS: *De siete a nueve, más o menos.*

MA: *De acuerdo (señala "nit") ¿y la noche?*

EA: *La noche a las doce, más o menos.*

MC: *A partir de las diez.*

MA: *¿Hasta qué hora?*

MC: *Hasta las doce.*

AM: *Yo creo que es sobre las doce.*

MA: *Vale ¿y tú FS?*

FS: *De diez a cuatro de la mañana, más o menos.*

MA: *Habéis dicho horas muy diferentes. Ahora os explico para que quede bien claro. (Borra la pizarra, en color azul, realiza un dibujo grande de un reloj, anota los números del uno al doce en color azul. Señala el "1") ¿el número uno a qué corresponde?*

FS: *Trece.*

MA: (Junto a "1" en color azul escribe 13:00H. Señala el "2" y mira a los alumnos).

FS, EA: *Catorce.*

MA: (Junto a "2" en color azul escribe 14:00H. Señala el "3" y mira a los alumnos).

FS, EA: *Quince.*

MA: (Junto a "3" en color azul escribe 15:00H. Señala el "4" y mira a los alumnos).

FS, EA: *Dieciséis.*

MA: (Junto a "4" en color azul escribe 16:00H. Señala el "5" y mira a los alumnos).

FS, EA: *Diecisiete.*

MA: (Junto a "5" en color azul escribe 17:00H. Señala el "6" y mira a los alumnos).

FS, EA: *Dieciocho.*

MA: (Junto a "6" en color azul escribe 18:00H. Señala el "7") *¿Qué número es MC?*

FS, EA, MC: *Diecinueve.*

MA: (Junto a "7" en color azul escribe 19:00H. Señala el "8" y mira a los alumnos)
¿Qué número es AM?

AM, EA: *Veinte.*

MA: (Junto a "8" en color azul escribe 20:00H. Señala el "9" y mira a los alumnos)
¿Qué número es EA?

EA: *Veintiuno.*

MA: (Junto a "9" en color azul escribe 21:00H. Debajo del dibujo, escribe en color rojo un pequeño esquema con columnas verticales e indica MATINADA, MATÍ, MIGDIA, TARDA, VESPRES, NIT. Se acerca a los alumnos, da unos pequeños golpes en sus mesas para llamarles la atención) *escuchadme atentamente, después copiáis el esquema pero ahora miradme para que la explicación quede clara. Si yo signo y vosotros anotáis al mismo tiempo, no lo entenderéis. Lo explico y, cuando acabe, anotáis todo ¿de acuerdo?*

FS, EA, AM, MC: (Dejan de escribir y miran a la maestra).

MA: *¿Qué diferencia hay entre esto (señala todos los números del "1" al "12" indicando la dirección de las agujas del reloj) y esto (señala todos los números del "13" al "21" indicando la dirección de las agujas del reloj)? ¿por qué a veces escribo una y a veces escribo trece? o ¿por qué a veces escribo dos y a veces escribo catorce?*

MC: *Depende de si es a partir de las doce de la mañana o las doce de la noche.*

MA: *Más o menos, hay que explicarlo un poquito mejor, para que quede más claro, fijaos bien (en color verde redondea todas las horas desde la "1" hasta las "12:00", en color negro redondea todas las horas desde las "13:00" hasta las "21:00") ¿qué diferencia hay AM?*

AM: *Las primeras son por la mañana y las segundas son por la noche.*

MA: *Es decir (señala todos los números del "1" al "12" indicando la dirección de las agujas del reloj) ¿éstas cuándo son?*

AM: *Por la mañana, y, el resto, por la noche.*

MA: *¿Y tú EA?*

EA: *No lo sé.*

MA: *¿Y tú FS? ¿qué diferencia hay entre los números resaltados en color negro y los verdes?*

FS: *Depende si son (dactilología) "AM" o (dactilología) "PM" es decir si son antes o después del mediodía.*

MA: *Exacto (mueve las manos para que AM y MC, que están hablando entre ellas, presten atención) mirad qué dice FS. FS, repítelo, por favor.*

FS: *La diferencia radica en si la hora es antes o después del medio día, por lo tanto si son (dactilología) "AM" o (dactilología) "PM".*

MC: *Pero eso es inglés ¿no?*

MA: *Exacto (dactilología) "AM" es mañana y (dactilología) "PM" es noche ¿a qué color corresponde la mañana (señala el dibujo)?*

FS: *Al verde.*

EA: *Al verde.*

AM: *Al negro.*

MA: *No, al negro, no (dactilología) "AM" es mañana y (dactilología) "PM" es noche, por lo tanto, los números en color verde, indican la mañana, por el contrario, en negro, la noche. Como decía antes FS, dependiendo de la estación del año sale el sol antes o más tarde y oscurece antes o después, pero, en general, las partes del día son las mismas. Por ejemplo, durante la madrugada el sol sale poco a poco pero ¿hasta qué hora dura?*

FS: *Hasta las ocho.*

AM: *Hasta las nueve.*

MC: *Hasta las ocho.*

EA: *Hasta las ocho.*

MA: *Perfecto, hasta las ocho, más o menos. Por lo tanto, la madrugada comprende desde las seis que empieza a salir el sol hasta las ocho, que sale definitivamente (en el esquema escrito en color rojo, debajo de "matinada" añade en el mismo color*

6H -8H), *fijaos, la madrugada es de seis a ocho puesto que es la parte del día en la que empieza a salir el sol, pero la mañana empieza cuando el sol ha salido definitivamente* (se dirige a la proyección y señala la imagen del "matí") *¿veis? en el dibujo, aparece el sol. Si la madrugada es de seis a ocho ¿a qué hora empieza la mañana?*

FS: *A las ocho.*

MC: *A las ocho.*

AM: *A las diez.*

MA: *¿A las diez?*

AM: *Sí.*

MA: *¿Crees que el sol sale a las diez? no... si la madrugada termina a las ocho, la mañana empieza a las ocho. Sobre las ocho, ocho y media, suele salir el sol definitivamente* (en el esquema escrito en color rojo, debajo de "matí" añade en el mismo color 8H -12H). *Estas horas son aproximadas ya que depende de la época del año puede variar.* (Señala "migdia" se dirige a la proyección y señala el dibujo) *durante el mediodía el sol está en pleno esplendor ¿a qué hora corresponde?*

AM: *A las doce.*

MC: *A las doce.*

FS: *A las doce.*

MA: *¿EA?*

EA: *A las doce.*

MA: *Perfecto, estamos todos de acuerdo en el esquema escrito en color rojo, debajo de "migdia" añade en el mismo color 12H) ¿hasta qué hora?*

MC: *Hasta las tres.*

MA: *Muy bien(junto a "12H" escribe -15H) ¿os acordáis que os he explicado que el color negro pertenecía a la noche? pues bien, a partir del medio día el sol irá decayendo poco a poco hasta llegar a la noche, por ello, a partir de las doce*

escribiremos trece, catorce, quince, etc. Por ejemplo, si yo envío un mensaje a alguien y quiero indicar que quedamos a las diez de la noche, no puedo decir que quedamos a las diez, si no que tendré que indicar o bien que quedamos a las diez (dactilología) "PM" o bien a las veintidós, ya que, de lo contrario, entenderán que nos vemos por la mañana. Fijaos bien, ¿por qué si la mañana acaba a las doce el mediodía empieza a las doce?

FS: *Una parte del día acaba cuando empieza otra.*

MA: *¡Exacto! (en color verde, redondea el número "8h" de "matinada" junto al "8h" de "matí"; en color verde redondea el número "12h" de "matí" junto al "12h" de "migdia". Señala "tarda" y mira a los alumnos).*

MC: *Empieza a las tres.*

MA: *¡Perfecto! ¿hasta qué hora más o menos?*

FS: *¿Hasta las seis?*

MA: *Un poquito más ¿no?*

FS: *¿Hasta las siete?*

MA: *Sí, más o menos, hasta las siete (en el esquema escrito en color rojo, debajo de "tarda" añade en el mismo color 15H -19H. En color verde, redondea el número "15h" de "migdia" junto al "15h" de "tarda"). Para que podáis acordaros de las horas que forman parte del mediodía o de la tarde, por ejemplo, podéis relacionarlo con las horas de comer. Nuestra franja horaria para comer es de doce a tres ¿verdad? por lo tanto lo hacemos al mediodía y, pasadas unas horas, durante la tarde, merendamos. Cuando el sol se empieza a ir, porque se va a dormir (se dirige a la imagen proyectada y señala el dibujo "vespre") es el anochecer. Como he explicado antes, éste es su signo, anochecer. Mirad bien la diferencia noche y anochecer (repite ambos signos varias veces. Se dirige a la pizarra y señala "vespre") el anochecer empieza, más o menos, sobre las siete. ¿A qué hora acaba?*

MC: *¿Sobre las diez?*

MA: *Exacto, sobre las diez (en el esquema escrito en color rojo, debajo de "vespre" añade en el mismo color 19H -22H. En color verde, redondea el número "19h" de*

"tarda" junto al "19h" de "vespre"). *Hay que tener en cuenta que, como hemos hablado, en invierno estos horarios cambian, por lo que el anochecer empieza mucho antes, pero este esquema os servirá para tener una idea aproximada.* (En la pizarra señala la palabra "nit", se dirige a la imagen proyectada y señala el dibujo "nit") *la noche, en general, empieza a las diez y ¿hasta qué hora?*

EA: *Hasta las cuatro.*

MA: *No, no...*

FS: *Hasta las seis.*

MA: *¡Muy bien! fíjate EA (señala "6h" de "matinada") si la madrugada empieza a las seis, la noche durará, más o menos, hasta las seis (en el esquema escrito en color rojo, debajo de "nit" añade en el mismo color 22H -6H. En color verde, redondea el número "6" de "nit", redondea el "6h" de "matinada" y los relaciona con una flecha) ¿sí? ya podéis copiarlo en vuestras libretas (los alumnos copian el esquema. MA los deja trabajar solos pero se queda cerca de ellos por si necesitan ayuda).*

EA: *Es muy difícil.*

MA: *Es práctica, pero las horas son muy necesarias. Un ejemplo (MA se dirige a la pizarra y escribe en color verde DEMÀ QUEDEM A LES VUIT) si a mí me envían un mensaje y me dicen esta frase yo podría estar padeciendo porque no sé si se refiere a las ocho de la mañana o del anochecer. Por lo tanto, es mejor indicar (debajo del ejemplo anterior escribe en color verde DEMÀ QUEDEM A LES VUIT DEL VESPRE) para que la otra persona sepa la hora exacta. Recordad que también podemos reducirlo e indicar a las ocho (dactilología) "PM". Si, se trata a las ocho de la mañana, escribiremos (debajo de los dos ejemplos anteriores añade en color verde DEMÀ QUEDEM A LES VUIT DEL MATÍ). Imaginad que escribo una carta a un amigo para contarle que el día anterior, por la noche, fui a cenar a un restaurante que me gustó mucho, por ejemplo. Cuando yo indique que fui por la noche, el ya sabe a qué franja horaria hago referencia (señala el esquema escrito en la pizarra). En el día a día, utilizamos mucho este vocabulario (señala el esquema escrito en la pizarra) y es muy importante sabérselo pero ¡cuidado! no debemos confundirlo con las fórmulas de saludo (se dirige a la proyección y señala las fórmulas de saludo), las fórmulas de saludo son generales, cuando hace referencia a tarde no diferencia*

entre tarde y anochecer. Lo mismo cuando decimos buenos días, no diferenciamos entre la madrugada y la mañana. Por lo tanto, no hay que mezclarlo. Por un lado, están las fórmulas de saludo y, por otro, las partes del día.

FS: *Perfecto, no pueden mezclarse.*

MA: *Exacto, ¿queda claro?*

EA, MC: *Sí.*

MA: *Muy bien, pues ahora vamos a empezar a trabajar los verbos. En lengua de signos tenemos dos signos diferentes para decir verbos, por un lado tenemos {verbos¹} y por otro, {verbos²}. A mí, me gusta más {verbos¹} porque creo que es más gramatical, así que utilizaremos éste. Los verbos son muy importantes ya que son fundamentales para la comunicación escrita así que debemos estudiarlos muy bien para recordarlos siempre. En la ficha de relaciones sociales tenéis un pequeño esquema introductorio que trabajaremos ahora (proyecta el esquema en clase) pero es un resumen muy básico que necesita ampliación. Por ejemplo, en el primer dibujo encontraréis sólo tres pronombres personales yo, tú y él, pero, faltan tres más, nosotros, vosotros y ellos. Fijaos (se dirige alumno por alumno para indicarles el cuadro. Se dirige al pupitre de MC y señala el cuadro) *aquí*; (se dirige al pupitre de AM y señala el cuadro) *aquí*; (se dirige al pupitre de EA y señala el cuadro) *aquí*; (se dirige al pupitre de FS y señala el cuadro) *aquí, ¿lo veis? sólo indica yo, tú y él, así que, en la pizarra, completaré el cuadro.* (MA escribe en la pizarra en color negro y en mayúscula PRONOMS) *fijaos bien* (con la mano izquierda tapa "pro" y con la derecha señala "noms") *¿qué quiere decir?**

AM, MC: *Nombre.*

MA: *Muy bien, nombre* (en color negro, escribe los pronombres personales: JO, TÚ, ELL/ELLA, NOSALTRES, VOSALTRES, ELLS/ELLES) *esto son los pronombres* (realiza el mismo signo varias veces. Señala "jo" escrito en la pizarra y se señala a ella misma) *yo*; (señala "tú" escrito en la pizarra y señala a MC) *tú*, (señala "ell/ella" escrito en la pizarra y señala a NA) *ella*, (señala "nosaltres" escrito en la pizarra, se coloca junto a MC y AM y señala a las tres) *nosotras*, (se dirige de nuevo a la pizarra, señala "vosaltres", se coloca detrás de la misma y señala a los alumnos) *vosotros, yo no estoy incluida. Fijaos bien en la diferencia* (de nuevo, se coloca junto

a MC y AM y señala a las tres) *nosotras tres*, (se va, se coloca junto a la pizarra y señala a los alumnos) *vosotros cuatro*, *es diferente ¿lo veis?*

AM, FS: *Sí.*

MA: (Señala a NA) *ahora sólo hay una persona pero imaginad que NA está con más gente, a ese grupo, que está más lejos, lo denominaremos ellos* (señala "ells/elles" escrito en la pizarra) *¿sí?* (señala "ells") *ellos para el masculino*, (señala "elles") *ellas para el femenino*; (señala "ell") *ell para el masculino*, (señala "ella") *ella para el femenino*. (Señala "ells/elles" escrito en la pizarra) *esta forma es para el plural y* (señala "ell/ella" escrito en la pizarra) *ésta para el singular*. *Estos pronombres siempre son iguales, no cambian, por lo tanto nos los tenemos que aprender de memoria: yo, tú, él, nosotros, vosotros y ellos* (repite los mismos signos varias veces) *siempre es lo mismo, sólo hay seis, no hay más ¿queda claro?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: (Se dirige a la ficha proyectada y señala el cuadro de verbos) *en este esquema tenéis cuatro verbos de cuatro conjugaciones diferentes. Empezaremos por el primer ejemplo* (señala el verbo "dir-se". Se dirige a la pizarra, en color verde escribe en mayúsculas DIR-SE y lo subraya. Debajo, realiza la conjugación del verbo en el mismo color junto al pronombre correspondiente. Espera a que los alumnos acaben de copiar para empezar la explicación) *este verbo es un poco diferente a otros ya que se trata de un verbo pronominal* (señala "-se") *puesto que, para que tenga sentido, siempre se conjuga junto a un pronombre reflexivo* (en color azul, redondea todos los pronombres reflexivos de las conjugaciones). *¿Por qué es tan importante escribir el pronombre? ahora lo explicaré para que quede muy claro, el pronombre* (señala "-se" y realiza la dactilología) *"se" siempre hace referencia al sujeto, indicando que se lleva a cabo una acción sobre sí mismo. Por ejemplo, en el primer caso* (señala "em") *hace referencia a la primera persona, a mí. Yo me lavo, me visto, me peino, me maquillo, me río, son actividades que realizo sobre mí misma. Los verbos pronominales, a veces pueden cambiar de significado si se emplean sin el pronombre reflexivo. Por ejemplo* (señala "-se" y realiza la dactilología) *sin "se" ella* (señala a MC) *puede lavar a otra persona, peinar a otra persona, maquillar a otra persona, etc. se trata de una acción que puede hacer pero*

no se lo hace a sí misma, sino a otra persona. Por lo tanto el pronombre reflexivo (señala "-se") se utiliza para indicar todas las acciones y actividades que afectan directamente al sujeto. Más adelante os daré un dossier sobre los verbos en el que podréis diferentes ejemplos. Recordad que (señala "em", "et", "es", "ens", "us", "es") los pronombres son obligatorios, por lo tanto, siempre debemos escribirlos. Supongo que los pronombres personales (señala el listado escrito en la pizarra y realiza la dactilología) "yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos" los estudiasteis hace años ¿verdad?

FS: *No.*

MA: *¿No os los han explicado nunca?*

FS: *No...*

MA: *Bien, ahora trabajaremos los tipos de conjugaciones y después explicaremos los pronombres personales. En catalán tenemos cuatro conjugaciones diferentes (en la pizarra, realiza un esquema en vertical separado por rayas. En color azul escribe en mayúscula -AR, -ER, -RE, -IR). Mirad, tenemos cuatro conjugaciones (señala el esquema escrito en la pizarra), por ejemplo, si yo signo saltar ¿cómo se escribe? en dactilología, por favor .*

MC: *¿Saltar? (dactilología) "saltar".*

MA: *Perfecto (en la primera casilla escribe SALTAR en color azul) prestad atención (en color verde redondea "-ar" de la primera casilla y "ar" de "saltar") ¿lo veis? acaban igual. En el segundo grupo (señala "-er" por ejemplo... (mira a los alumnos).*

EA: *¡Correr!*

MA: *¡Muy bien! (en color azul escribe CÓRRER) mirad (en color rojo redondea "-er" de la segunda casilla y "er" de "córrer") ¿lo veis? (señala "-re") ¿y la tercera conjugación?*

EA: *¡*Reir! (vocaliza en castellano).*

MA: *Dejemos a un lado el castellano, un ejemplo en catalán.*

MC: *Una pregunta ¿correr lleva acento?*

MA: *Sí (realiza la dactilología indicando la dirección del acento) "córrer".*

FS: *¿Noche?*

MA: *Pero noche no es un verbo, yo noche, tú noches, él noche, no es un verbo ¿verdad?*

FS: *Tienes razón.*

MA: *Una actividad, por ejemplo beber (en color azul escribe BEURE en la pizarra). Los verbos son palabras que indican acciones por realizar o ya realizadas expresando existencia, movimiento o estado del sujeto dentro de la oración (coge una silla y la coloca delante de los alumnos) una silla no es un verbo puesto que no indica ninguna acción. Sentarse es un verbo, pero la silla en sí, no. Todos los verbos indican movimiento: beber, reír, llorar, saltar (realiza el signo y salta), esto son acciones. La noche y la silla, no son acciones.*

AM: *¿Abrazar?*

MA: *¡Exacto! yo te abrazo, es una acción o hacer una foto, ambos indican movimiento (MA coge la silla para colocarla en su sitio y MC la ayuda) ¿queda claro?*

AM: *Sí.*

MA: *(En color negro redondea "-re" de la tercera casilla y "re" de "beure"). Seguimos (señala "-ir" y mira a los alumnos).*

EA: *¡*Salir! (oraliza en castellano).*

MA: *Ejemplos en catalán, por favor. Salir es castellano.*

AM: *¡Salir!*

MA: *¡Exacto! ahora sí (en color azul escribe en la pizarra SORTIR, busca otro color pero no tiene más variedad así que con el azul redondea "-ir" de la cuarta casilla e "ir" de "sortir"). Me gustaría que en casa hicierais un listado de cinco verbos por cada conjugación. Es decir, cinco ejemplos de la primera (señala "-ar"), cinco ejemplos de la segunda (señala "-er"), cinco ejemplos de la tercera (señala "-re") y*

cinco ejemplos de la cuarta (señala "-ir"). Muy importante, todos los ejemplos tienen que ser en catalán ¿de acuerdo?

MC: *Vale.*

MA: *(Señala las conjugaciones) conocer la conjugación verbal es de suma importancia para utilizar la forma verbal correcta. Por ejemplo, saltar (señala "saltar" escrito en la primera casilla) es el infinitivo, por lo tanto la forma no personal del verbo que indica la acción de forma abstracta, es decir, sin concretar las variaciones gramaticales, por ejemplo, de persona. Yo no puedo utilizar yo saltar (dactilología) "ar" , tú saltar (dactilología) "ar", él saltar (dactilología) "ar", ellos saltar (dactilología) "ar", nosotros saltar (dactilología) "ar". No es correcto, el verbo cambia dependiendo del modo, tiempo, aspecto, número y persona. Mirad (se dirige a la proyección y señala los cuatro verbos conjugados: "dir-se", "estar", "ser" y "viure") ¿lo veis? cambia. (Se dirige a la pizarra, escribe la conjugación del verbo saltar: en color azul destaca la raíz y, en verde, la terminación). Los verbos de la primera conjugación, en general, siempre se escriben así, por ejemplo, la primera persona siempre acabará en o (señala "jo salto"). Dependiendo de la conjugación las terminaciones serán diferentes, por lo tanto debemos saber distinguir de qué conjugación se trata para saber cómo debo escribir el verbo. No penséis que las conjugaciones verbales son imposibles ya que, sólo debéis aprenderos estas cuatro. De manera que, cuando debamos utilizar un verbo sólo tendremos que fijaros en la terminación para poder decidir de qué conjugación se trata y aplicar, las normas que hemos aprendido. Si el verbo acaba en (dactilología) "ar" siempre utilizaremos las terminaciones que hemos estudiado. Si el verbo acaba en (dactilología) "er" usaremos automáticamente las de la segunda casilla (señala la segunda casilla). Si el verbo finaliza en (dactilología)"re", las de la tercera casilla (señala la tercera casilla) y, si el verbo acaba en (dactilología) "ir" las de la cuarta (señala la cuarta casilla). Son cuatro conjugaciones y, por lo tanto, cuatro listados que debemos estudiarnos. Como siempre, hay excepciones, pero también las trabajaremos. (Se dirige a la proyección y señala los cuatro verbos conjugados: "dir-se", "estar", "ser" y "viure") ¿lo veis? las terminaciones de cada verbo conjugado son diferentes. Iremos practicando poco a poco ya que cada conjugación tiene sus propias normas.*

AM: *¿En casa hacemos un listado de verbos de las cuatro conjugaciones verdad?*

MA: *Sí, cinco verbos para la primera conjugación (señala "-ar"), cinco verbos para la segunda conjugación (señala "-er"), cinco verbos para la tercera conjugación (señala "-re") y cinco verbos para la cuarta conjugación (señala "-ir"). Recordad que, junto a las conjugaciones verbales, siempre debemos escribir los pronombres personales (en la pizarra, escribe en color azul en forma de listado JO, TU, ELL/ ELLA, NOSALTRES, VOSALTRES, ELLS/ELLES) ¿de acuerdo?*

MC: *Sí.*

MA: *(Señala "nosaltres" y "vosaltres") ¿qué diferencia hay?*

MC: *La proximidad, nosotros se utiliza para el grupo que tienes en un mismo espacio y vosotros se utiliza para indicar el grupo contrario.*

MA: *(Señala "ells") ¿y éste?*

MC: *Más lejos aún, ellos.*

MA: *Perfecto. Como tenemos un poquito de tiempo, vamos a ver un par de ejemplos (en la pizarra escribe en color azul y en forma de listado JO VISC, TU VIUS, ELL VIU) fijaos bien, en la primera forma verbal (señala "visc") tenemos (dactilología) "i" pero en la segunda (señala "vius") y en la tercera (señala "viu") tenemos (dactilología) "iu", de manera que, en la primera, la (dactilología) "u" desaparece. (MA reparte a cada alumno la segunda ficha de "relacions socials") los verbos se utilizan mucho en nuestro día a día para relacionarnos con las personas. Si me encuentro a alguien puedo preguntarle ¿qué tal estás? o si acabo de conocer a una persona ¿cómo te llamas?, ¿cuántos años tienes? o ¿dónde vives? en la ficha que os acabo de repartir encontraréis diferentes ejemplos y ejercicios para practicar las conjugaciones. Como ya he comentado, los verbos son principales y debemos interiorizar las conjugaciones para emplearlas correctamente. Es necesario, cuando escribimos una carta conjugar los verbos de forma adecuada para que la otra persona nos pueda entender. En estos ejemplos también os servirán para daros cuenta que la estructura de la lengua escrita y la estructura de la lengua de signos es totalmente diferente. En lengua de signos utilizamos {¿nombre?} (trad. literal) para indicar ¿cómo te llamas? o, por ejemplo nosotros utilizamos {¿tal qué?} (trad. literal) para preguntar ¿qué tal estás? el relativo cambia de posición en la estructura de la lengua oral y en la signada.*

AM: ¿La estructura es diferente?

MA: Por supuesto. Por ejemplo si yo signo {abuelo mío} (trad. literal) en lengua escrita utilizaré {el meu avi} (trad. literal. Realiza el signado más lento). La estructura es totalmente diferente. Nosotros signamos con una estructura gramatical propia, totalmente distinta a la lengua escrita. Otro ejemplo, si yo signo {madera puerta hacer} (trad. literal) escribiré {la porta es de fusta} (trad. literal. Realiza el signado más lento) ¿de acuerdo?

AM: Sí.

MA: (Se dirige a la diapositiva proyectada y señala "tu, com et dius? y realiza la correspondencia en LSC) {¿tú nombre tú?} (trad. literal) {yo nombre (dactilología) Marta} (trad. literal. En la diapositiva proyectada y señala "tu, d'on ets?) {¿tú nacer dónde?} (trad. literal) {Yo nacionalidad chino} (trad. literal. En la diapositiva proyectada y señala "tu, on vius?) {¿tú vivir dónde?} (trad. literal). Si os fijáis os daréis cuenta que nuestras estructuras son totalmente diferentes, por ello, es tan importante dejar a un lado las normas propias de la LSC, aprendernos bien las normas de la lengua escrita y aplicarlas en nuestros textos. Las conjugaciones verbales requieren mucha práctica. Antes de finalizar, repartiré otra ficha para trabajar en casa (MA reparte a cada alumno una ficha de «la familia». Coge la suya y la muestra a los alumnos) en esta actividad debemos trabajar las relaciones familiares. Por ejemplo, si yo soy tu padre ¿tú que eres para mí? o si yo soy tu sobrino ¿tú qué eres para mí? es un breve ejercicio que nos ayudará mucho a practicar el vocabulario que hemos trabajado sobre el padre, la madre, el hermano, el tío, el sobrino, el cuñado, etc. No es difícil pero necesita práctica. Nos vemos el próximo día.

DÉCIMA SESIÓN

Fecha: 28 de mayo del 2014.

Duración: 3 horas (17:30h a 20.30h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.

- **Alumnos:** FS, EA, AM, MC.

- **Otros participantes:** NA (investigadora).

Traducción de la sesión:

Los alumnos entran en el aula, y se sientan de forma semicircular en el siguiente orden (de izquierda a derecha): FS, EA, AM y MC.

MA: *Buenas tardes, ¿os acordáis del ejercicio que os pedí el día anterior? MC, por favor, escribe en la pizarra cinco ejemplos de la primera conjugación.*

MC: *Perfecto* (MC se levanta, se dirige a la pizarra, escribe en color verde, en mayúsculas y en listado SALTAR, MENJAR, ANAR, ESTAR, PARLAR, PLORAR).

AM: (AM se levanta, se dirige a la pizarra, escribe en color verde y en listado SER, CÓRRER) *sólo sé dos... no sé más.*

MA: *No te preocupes.*

AM: *Si algún compañero quiere terminar el listado de la segunda conjugación...*

MA: (Se acerca al pupitre de EA, que está escribiendo, y da dos golpes encima de la mesa para llamar su atención) *¿EA tú sabes alguno más?*

EA: *Tener* (dactilología) "t"...

AM: *¿Cómo?*

MA: *EA, sal a la pizarra y escríbelos por favor.*

EA: *Vale* (EA se levanta, se dirige a la pizarra, escribe en color verde y en mayúsculas TENER) *ya está, no sé más* (devuelve el rotulador a AM).

AM: *No, yo tampoco sé más.*

MC: (Coge el rotulador) *ya sigo yo* (MC se levanta, se dirige a la pizarra, borra TENER y escribe en color verde, en mayúsculas y en listado FER, SABER. En la tercera conjugación escribe en color verde, en mayúsculas y en listado BEURE, ESCRIURE, MOURE, VEURE, RIURE. En la cuarta conjugación escribe en color

verde, en mayúsculas y en listado TENIR, SORTIR, DORMIR, LLEGIR, ELEGIR, COMPARTIR)

MA: *En la clase anterior trabajamos las cuatro conjugaciones verbales (señala "-ar" y realiza la dactilología) "ar" ; (señala "-er" y realiza la dactilología) "er"; (señala "-re" y realiza la dactilología) "re"; (señala "-ir" y realiza la dactilología) "ir" y dijimos que en estos cuatro grupos podíamos clasificar todos los verbos pero me gustaría preguntaros ¿alguno de vosotros habéis utilizado o tenéis un diccionario?, por ejemplo ¿MC?*

MC: *No.*

MA: *¿Y tú MC?*

MC: *No.*

MA: *¿Y tú AM?*

AM: *No.*

MA: *¿y tú EA?*

EA: *No.*

MA: *¿Y tú FS?*

FS: *¿En catalán?*

MA: *No, un diccionario.*

FS: *Sí, como en clase hemos trabajado tanto vocabulario nuevo, la semana pasada fui a comprar uno.*

MA: *¿Y podrías traerlo el próximo día?*

FS: *Por supuesto.*

MA: *Perfecto. En los diccionarios siempre tenemos un apartado de las conjugaciones verbales con todas las flexiones y nos puede servir de gran ayuda para consultar posibles dudas o cuestiones en referencia a este tema. El próximo día os repartiré un dossier con algunas conjugaciones verbales pero tener un*

diccionario no sólo nos puede ayudar a resolver definiciones sino también a emplear correctamente las flexiones. Quizás sería de gran ayuda para vosotros coger un ejemplo de cada conjugación y aprendérselo de memoria. De manera que, cuando tengáis que utilizar otro verbo, sólo tendréis que recordar de qué conjugación se trata y aplicar los mismos parámetros. Si hacemos esto, poco a poco, iréis asumiendo los demás y llegará un día que los dominéis sin problemas. En cuanto a los listados (señala el listado de la primera conjugación) el primero es correcto y está muy completo (señala "saltar" y realiza el signado más lento) saltar, (señala "menjar" y realiza el signado más lento) comer, (señala "anar", realiza el signado más lento y lo repite dos veces) ir, (señala "estar") estar es un verbo más complejo que tiene acepciones diferentes; por ejemplo, nosotros podemos utilizar {estar¹} que hace referencia a estar en un lugar, posición o situación determinados; {estar²}, de ser, o {estar³} que hace referencia a nuestras sensaciones o sentimientos. Por ejemplo ¿estás bien? ¿estás triste o contento?, o ¿dónde estás? o ¿estás sentado, de pie o estirado? son tres acepciones distintas ¿de acuerdo?

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: (Señala "parlar") hablar, (señala "plorar") llorar. Perfecto, todos estos ejemplos pertenecen a la primera conjugación (con el rotulador azul redondea la "ar" final de cada verbo), todos acaban igual, perfecto. Seguimos (señala la segunda conjugación y realiza dactilología) "er", (señala "ser" y realiza el signado más lento) ser, (señala "córrer" y realiza el signado más lento) correr, (señala "fer" y mira a los alumnos).

AM y EA: *Hacer.*

MA: *Muy bien, hacer* (realiza el signado más lento. Señala "saber") saber. *Falta uno ¿verdad? el listado era de cinco.*

MC: *Sí...*

MA: *Sentarse, por ejemplo* (escribe en color azul, en mayúsculas y en el listado SEURE) o, *por ejemplo vivir* (escribe en color azul, en mayúsculas y en el listado VIURE).

EA: *Perdona pero acabo de acordarme que creo que en casa tengo un diccionario en castellano. No es en catalán pero es en castellano.*

MA: *Perfecto ¿puedes traerlo el próximo día?*

EA: *Sí, lo traeré.*

MC: *¿Pero estos ejemplos no son de la tercera conjugación?*

MA: *¿Por qué?*

MC: *Porque acaban en (dactilología) "re".*

MA: *Exacto ¡muy bien! (MA borra "seure" y "viure" de la segunda conjugación y lo añade, en color azul y en mayúscula, en el listado de la tercera) ¡muy bien! seguimos (con el rotulador azul redondea la "re" final de cada verbo. Señala "beure" y realiza el singado más lento) beber, (señala "escriure" y realiza el singado más lento) escribir, (señala "moure" y repite el signo dos veces), moverse, yo me muevo aquí, me muevo allí, (señala "veure", realiza el singado más lento y lo repite dos veces), ver (señala "riure" y realiza el singado más lento) reírse, (señala "seure" y realiza el singado más lento) sentarse, (señala "viure" y realiza el singado más lento) vivir, (dactilología) "viure" ¿de acuerdo?*

FS: *Sí.*

MA: *Perfecto, seguimos (señala "-ir" y realiza la dactilología) "ir" (con el rotulador azul redondea la "ir" final de cada verbo. Señala "tenir" y mira a los alumnos).*

AM: *Tener.*

MC: *Tener.*

MA: *Tener, perfecto (señala "sortir" y mira a los alumnos).*

AM: *Salir.*

MA: *Salir, perfecto (señala "dormir" y realiza el signado más lento) dormir; (señala "llegir" y mira a los alumnos).*

EA: *Llevar.*

FS y AM: *Llevar.*

MA: *Leer* (repite el signo varias veces. señala "elegir" y mira a los alumnos).

AM: *Escoger.*

MA: *Exacto, escoger* (repite el signo varias veces) *por ejemplo ¿escojo éste o éste? ¿escojo éste!, escoger.* (Señala "compartir" y mira a los alumnos).

AM, MC: *Compartir.*

FS, EA: *Compartir.*

MA: *Compartir, muy bien. Anotad el listado en vuestras libretas, por favor* (mientras los alumnos copian, MA se queda junto a la pizarra) *Seguimos, MC, sal a la pizarra y completa el primer ejercicio, por favor .*

MC: *Vale* (MC se levanta, se dirige a la pizarra, escribe en color azul y en mayúsculas los enunciados de la actividad. En color rojo y en mayúsculas completa las flexiones verbales JO EM DIC (DIR-SE) AHMED. I TU, COM ET DIUS (DIR-SE)?; JO VISC (VIURE) A BADALONA. I TU, ON VIUS (VIURE)?; ELL ÉS (SER) DE LA XINA. I TU, D'ON ETS (SER)?; HOLA FATIMA, COM ESTÀS (ESTAR)?; ELL VIU (VIURE) A BARCELONA).

MA: (Mientras MC completa el ejercicio en la pizarra, la maestra se sienta junto a FS, comprueba que haya copiado correctamente el listado de los verbos y corrige los errores) *ahora sí* (se dirige a EA, se inclina, mira su libreta y comprueba que haya copiado correctamente el listado) *perfecto* (se dirige a AM, se inclina, mira su libreta y comprueba que haya copiado correctamente el listado) *muy bien* (una vez finaliza MC, la maestra se coloca de nuevo junto a la pizarra) *fijaos, a diferencia de la lengua de signos, en la lengua escrita siempre debemos escribir los verbos ya que, de lo contrario, las oraciones no tienen sentido. Mirad* (señala "dic") *verbo,* (señala "visc") *verbo,* (señala "és") *verbo,* (señala "estàs") *verbo, siempre debemos escribir los verbos, es obligatorio. Para poder escribir los verbos correctamente* (señala "dic", "visc", "és", "estàs") *debemos aprendernos previamente las flexiones verbales. Nosotros no podemos inventarnos las flexiones porque queremos, debemos aprenderlas de memoria. Una persona oyente, desde su nacimiento, recibe estímulos auditivos por lo que aprende el vocabulario y el uso de los verbos*

de forma innata. Cuando son pequeños, comenten errores pero a medida que crecen y se desarrollan adquieren las flexiones sin problemas. Nosotros, los Sordos somos diferentes. En nuestro signado tenemos flexiones y tiempos verbales propias de nuestra gramática pero a la hora de escribir no sabemos cómo debemos anotarlo. Por ello, en ocasiones, podemos pensar que, por ejemplo, el infinitivo (señala "dir" y realiza la dactilología) "dir" nos sirve para todo, pero no es cierto. Dependiendo de la persona y el número, la flexión cambia. Como los oyentes están en contacto permanente con el mundo oral no olvidan las flexiones verbales, ya que las utilizan diariamente. Nosotros, los Sordos, por el contrario, al no usarlas en nuestro signado, no las recordamos y comentemos errores. Por ejemplo (señala la primera frase, indica palabra por palabra, realizando el signado correspondiente más lento) yo me llamo (dactilología) "Ahmed" (señala la segunda parte de la primera frase, indica palabra por palabra, realizando el signado correspondiente más lento) y tú ¿cómo te llamas? recordad que el verbo (señala "dir-se") es un verbo pronominal (se dirige al ordenador, proyecta la diapositiva de "relacions socials" en la que aparece el verbo "dir-se" conjugado y lo señala) por lo que es obligatorio que indiquemos el pronombre reflexivo (dactilología) "et". (Señala la segunda frase, indica palabra por palabra, realizando el signado correspondiente más lento) yo vivo en Badalona, el verbo es obligatorio. En lengua de signos utilizaríamos {yo Badalona} (trad. literal. Señala la otra parte de la segunda frase, indica palabra por palabra, realizando el signado correspondiente más lento) ¿tú dónde vives? en lengua escrita, el verbo no puede faltar, por el contrario, en lengua de signos diríamos {tú ¿dónde?} (trad. literal) ¿queda claro?

MC, FS: Sí.

MA: *Seguimos, en la siguiente oración tenemos (señala la tercera frase, indica palabra por palabra, realizando el signado correspondiente más lento) él es de China. El verbo ser se conjuga siguiendo las flexiones que tenéis en la ficha (se dirige a la proyección y señala la conjugación del verbo "ser"). La preposición también debemos escribirla siempre. Cuando es femenino utilizamos (dactilología) "de la", en cambio, cuando es masculino usamos (dactilología) "del" (en la pizarra, en color azul escribe DE LA, DEL y realiza un recuadro) ¿de acuerdo?*

AM: Sí.

MA: *El verbo ser tiene muchas acepciones, en esta oración hace referencia a la nacionalidad, a la procedencia. Yo puedo ser de China, de Ecuador, de España, etc. (Señala la cuarta frase, indica palabra por palabra, realizando el signado correspondiente) Hola (dactilología) "Fàtima" ¿cómo estás?, segunda persona del singular, tú. (Señala la quinta frase y mira a los alumnos) aquí hay un error, no es (dactilología) "el", es (dactilología) "ell", en el ejercicio está escrito correctamente ¿verdad?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Perfecto (en color azul, añade otra "l". Señala la quinta frase, indica palabra por palabra, realizando el signado correspondiente) mirad, aquí utilizamos el mismo verbo que en la segunda frase pero fijaos cómo cambia, en el segundo ejemplo utilizamos (dactilología) "visc" y en el quinto utilizamos (dactilología) "viu" ya que el segundo era primera persona y el quinto es segunda ¿lo veis? Depende de la persona a la que hagamos referencia y, por lo tanto, depende del pronombre, (realiza el signado de los pronombres más lento) yo, tú, él, nosotros, vosotros y ellos, el verbo cambia ¿queda claro?*

FS, EA, AM, MC: *sí*

MA: *Perfecto, ahora trabajaremos la ficha de la familia (proyecta la ficha «la familia» en el aula), antes de completar las frases me gustaría haceros algunas preguntas. Teniendo en cuenta la imagen proyectada, FS ¿cuántos hijos tiene este matrimonio? (señala la imagen).*

FS: *Dos hijos.*

MA: *¿Estáis de acuerdo?*

MC: *Sí.*

MA: *Perfecto, tienen dos hijos y ¿cómo se llaman?*

FS: *(Dactilología) "sunyol".*

MA: *¿Cómo se llaman los hijos?*

FS: *La madre se llama (dactilología) "Rosa".*

MA: EA, ¿cómo se llaman los hijos del matrimonio?

EA: (Oraliza pero no signa) [Rosa].

MA: En dactilología, por favor.

EA: No lo sé.

MA: A ver, fijate bien (señala el matrimonio) este matrimonio ¿cuántos hijos tiene?

EA: Dos.

MA: ¿Cómo se llaman?

EA: (Dactilología) "Mateu" y (dactilología) "Rosa".

MA: No te pido el nombre de los padres, quiero el nombre de los hijos.

EA: Vale perdón, ¿digo el nombre de los hijos?

MA: Sí, por favor.

EA: (Mira a la maestra pero no dice nada).

MA: AM, por favor ¿cómo se llaman los hijos?

AM: (Dactilología) "Pau".

MA: (Puesto que EA está mirando el dibujo de su ficha, con la barra que utiliza para señalar en la proyección, la avisa) EA, fijate bien en la imagen. La flecha indica la relación familiar (señala la flecha que une a los padres con los hijos) ¿cómo se llama su hija?

EA: (Dactilología) "Ri..." no, no "Auia".

FS: ¡No hombre no!

MA: (Alza la barra que utiliza para indicar en la proyección y la coloca como barrera entre los dos alumnos) ¡mírame a mí EA! ¿tú cómo te llamas?

EA: EA.

MA: *Muy bien, tú eres Rosa, siguiendo la flecha (indica la flecha en la imagen proyectada) ¿cómo se llama tu hijo?*

EA: (Dactilología) "Pau".

MA: *¡Muy bien! ¿y tu hija?*

EA: (Dactilología) "Rosa".

MA: *¡Bravo! (la maestra y los alumnos aplauden a EA) ahora sí, perfecto (señala a "Carme Riba") ¿quién es?*

MC, AM, FS: *Su matrimonio.*

MA: *¿Y cómo podemos llamar a una mujer que está casada?*

AM: (Signa y oraliza en catalán) "dona".

MA: *¿En dactilología?*

MC: (Dactilología) "dona".

MA: *Perfecto, ¿y tú AM?*

AM: (Dactilología) "dona" y (dactilología) "muller".

MA: *¿Cuál prefieres?*

AM: (Dactilología) "muller".

MA: *Perfecto, ¿y tú EA?*

EA: (Oraliza pero no signa) [muller].

MA: *¿En dactilología?*

EA: (Dactilología) "muller".

MA: *Perfecto, y ¿cómo se llama en masculino?*

EA: *Joan.*

MA: *¿FS?*

FS: *Mujer.*

MA: *¿Y en masculino?*

FS: (Dactilología) *"marit"*.

MA: (Puesto que EA está mirando su libreta, realiza movimientos con la barra arriba y abajo para avisarla) *fijate EA, en masculino es (dactilología) "marit"*.

EA: *Es verdad...*

MA: *Seguimos (en la proyección señala a "Berta Sunyol", "Roc Sunyol" y "Martí Sunyol") ¿quiénes son?*

MC: (Dactilología) *"fill"*.

MA: *¡No!, rápido, siguiente, AM, ¿quiénes son?*

AM: (Dactilología) *"les..."*, *espera, espera, tengo dudas.*

MC: *¡Ya lo sé!*

MA: *No, ahora no, ha pasado tu turno, espera por favor (sonríe), AM ¿lo sabes o pasamos turno?*

AM: *Espera, espera (dactilología) "les..."*, (dactilología) *"les... fill..."* (se ríe).

MA: (Se ríe) *venga...*

AM: (Dactilología) *"les fill"*.

MA: (Sonríe) *no, no es plural...*

FS: (Dactilología) *"les filles"*.

MA: *¿EA?*

EA: (Dactilología) *"el fill"*.

MA: *Es plural, son tres (señala la imagen).*

EA: *¿Fills?*

MA: *¡Exacto! ¡muy bien! seguimos ¿quiénes son ellos* (en la proyección señala a "Carme Riba", "Pau Sunyol") *para ellos* (en la proyección señala a "Berta Sunyol", "Roc Sunyol" y "Martí Sunyol")?

FS: (Signa y oraliza al mismo tiempo) *"fill"*.

MA: *No, ellos* (en la proyección señala a "Carme Riba", "Pau Sunyol") *para ellos* (en la proyección señala a "Berta Sunyol", "Roc Sunyol" y "Martí Sunyol") *¿MC?*

MC: (Dactilología) *"pares"*.

MA: *¿AM?*

AM: (Dactilología) *¿"el... els...pares"?*

MA: *¿EA?*

EA: (Dactilología) *"ell"*.

MA: *¿Quiénes son ellos* (en la proyección señala a "Carme Riba", "Pau Sunyol") *para ellos* (en la proyección señala a "Berta Sunyol", "Roc Sunyol" y "Martí Sunyol")?

EA: *Sus hijos.*

MA: *No, mira.*

FS: (Interrumpe a MA y señala en la fotocopia de EA) *ellos para...*

MA: (Alza la barra realiza movimientos hacia arriba y abajo para avisar a FS) *FS por favor...*

FS: *Disculpa.*

MA: *EA, mírame a mí. Si yo tengo tres hijos ¿qué seré para mis hijos?*

EA: (Dactilología) *"pares"*.

MA: *¡Ahora sí! perfecto. Seguimos* (señala la primera frase "En Mateu Sunyol és el _ d'en Pau i de la Rita" y mira a los alumnos).

MC: (Dactilología) *"Mateu"*.

MA: *¿Qué relación familiar tiene (señala "Mateu Sunyol") con (en la proyección señala a "Paul" y "Rita")?*

MC: *Su padre.*

MA: *¿Qué relación familiar tiene (señala "Mateu Sunyol") con (en la proyección señala a "Paul" y "Rita")?*

AM: *Su abuelo.*

MC: *Su padre.*

MA: *Tenéis que decirme uno, ¿qué decidimos es su padre o es su abuelo?*

EA: (Dactilología) "fill".

MA: *¿Su hijo? decidme uno que estéis seguros. MC ¿por quién te decantas?*

MC: *Su padre.*

MA: *¿Estás segura?*

MC: *Sí, segura.*

MA: *¿AM?*

AM: *Pero ¿Mateu de Pau o Pau de Mateu?*

MA: *No lo sé, mira la frase.*

FS: (Oraliza pero no signa. Trad. literal) [filla].

MA: *En dactilología, por favor.*

FS: (Dactilología) "filla".

MA: *¿En femenino?*

FS: *Sí, (dactilología) "Rita" es la hija.*

MA: *¿Y (en la diapositiva señala a "Pau") éste?*

FS: *¡Tienes razón, son dos!*

AM: *Hijo.*

FS: *Hijos.*

MA: *FS dice (dactilología) "fills" ¿estáis de acuerdo? a ver, imaginad que FS es (dactilología) "Mateu", yo soy (dactilología) "Pau" y NA es (dactilología) "Rita" ¿quién es FS para nosotras?*

FS, EA, AM, MC: (miran a la maestra pero no dicen nada).

MA: *A ver, AM, levántate por favor y ven conmigo.*

AM: (Se levanta y se coloca junto a su profesora).

MA: *NA, ven un momento, por favor.*

NA: (Se levanta y se coloca en medio del aula, enfrente de MA).

MA: *Imaginad que NA es (dactilología) "Rita" y yo soy (dactilología) "Pau", nosotros dos somos hermanos ¿verdad AM?*

AM: *Sí.*

MA: *Nuestro padres se llama (dactilología) "Mateu" y es FS. Ahora imagínate que tú nos conoces y nos tienes que presentar a una persona que no sabe quiénes somos (MA se sitúa junto a NA) ¿cómo nos presentarías?*

AM: *Ellas...*

MA: *Signa natural, ¿cómo lo harías tú?*

AM: (Mira a MA) *vosotros, (señala a NA, dactilología) "Rita" y (señala a MA, dactilología) "Pau"...*

MA: *No nos mires a nosotras, mira a tus compañeros y preséntanos.*

AM: *Ellos, (señala a NA, dactilología) "Rita" y (señala a MA, dactilología) "Pau"... no sé.*

MA: *¿Cómo lo explicarías tú en lengua de signos?*

AM: *Mis hijos.*

MA: *No tuyos no son, tú nos conoces pero no eres de la familia (la maestra abraza a NA) nosotros somos hermanos ¿cómo nos presentarías?*

AM: *Ellos (dactilología) "son" hijos de FS.*

MA: *¿Tú signas (dactilología) "son"?*

AM: *Qué difícil. Ellos son hijos de... Él es su padre.*

MA: *¡Ahora! ¿lo ves? (señala la oración proyectada) es su padre ¿lo entiendes? (vuelve junto a NA) si nosotros dos somos hermanos (se dirige a la diapositiva, señala "Mateu" y vuelve junto a NA) es nuestro padre, y nosotros seremos sus hijos.*

AM: *Ah vale vale, ahora sí.*

MA: *Cuándo no lo entiendas, debes hacer un poco de rol e intentar solucionarlo. Por lo tanto (señal la primera oración) la respuesta correcta es padre (realiza un signado más lento y más grande) ¿lo entendéis? el rol es la mejor solución para adivinar las relaciones familiares, si NA y yo somos las hijas de FS, FS será nuestro padre ¿de acuerdo?*

EA: *Sí, poco a poco, al principio es un poco confuso pero supongo que con la práctica lo iremos entendiendo.*

MA: *Por supuesto. Seguimos, siguiente oración (señala la segunda frase "La Berta és la _ d'en Mateu i de la Rosa") imaginad a los personajes en vuestra mente, AM ¿quién es (dactilología) "Berta"?*

AM: *Mm...*

MA: *Imagínate a una niña pequeña ¿quién es?*

AM: *¿Abuelo?*

MA: *(Mueve las manos para llamar su atención) Fíjate bien AM, imagínate que aquí a mi lado hay una niña pequeña que se llama (dactilología) "Berta" y tú tienes que explicar quién es su familia ¿cómo lo harías?*

MC: *La nieta.*

MA: *¡Muy bien! es la nieta ¿lo entendéis?*

FS, EA: *Sí.*

MA: *AM, si tú ves claro que hay dos personas que son los abuelos de la niña, la niña es la nieta de los abuelos. Debes cambiar el rol ¿lo entiendes?*

AM: *Sí.*

MA: *Perfecto ¿cómo se escribe AM?*

AM: (Dactilología) *"neta"*.

MA: *Con acento* (realiza la dactilología e indica la dirección del acento) *"néta"* , *recuerda que el acento es cerrado* (en la pizarra en color azul escribe NÉTA). *EA, siguiente ejemplo* (en la proyección señala "La Rosa és la _ d'en Pau i de la Rita").

EA: *Madre.*

MA: *¡Muy bien! perfecto, la respuesta correcta es madre. FS, la siguiente oración* (en la proyección señala "En Roc, en Martí i en Carles són els_")

FS: *Primos.*

MA: *En dactilología, por favor.*

FS: (Dactilología) *"cosi"*.

MA: *¿En singular o el plural?*

FS: *En singular.*

MA: (Señala a "Roc") *uno*, (señala a "Martí") *dos* y (señala a "Carles") *tres*, es *plural*.

FS: (Dactilología) *"cosines"*.

MA: *¿En femenino?*

FS: *No*, (dactilología) *"cosins"*.

MA: (Se dirige a la pizarra y coge el rotulador azul) *FS ¿cómo se escribe en masculino singular?*

FS: (Dactilología) *"cosi"*.

MA: *Muy bien (en color azul y en mayúscula escribe COSÍ) ¿y en masculino plural?*

FS: (Dactilología) "cosins".

MA: *Muy bien (en color azul y en mayúscula escribe COSINS) primos ¿de acuerdo?*

AM: *Sí.*

MA: *¿Qué habías escrito AM?*

AM: (Dactilología) "cosins".

MA: *Perfecto. Seguimos MC (en la proyección señala "En Pau és el _ d'en Mateu i de la Rosa")*

MC: *Hijo.*

MA: *El hijo, muy bien.*

AM: *Yo me he equivocado, pensé que eran los padres.*

MA: *No pasa nada. Vemos el siguiente ejemplo AM (en la proyección señala "La Rita és la _ d'en Mateu i de la Rosa").*

AM: *Madre.*

MA: *No, no, fíjate bien (señala la imagen de "Rita" y la flecha que la relaciona con "Mateu" y "Rosa").*

EA: (Dactilología) "filla".

MA: *Muy bien EA, perfecto, la respuesta correcta es (dactilología) "filla".*

AM: *¿Qué pasa? no acierto ninguna.*

MA: *Las relaciones familiares son bidireccionales, no sólo van de arriba a abajo, de padres a hijos, o de abuelos a nietos, también a la inversa. Seguimos FS (en la proyección señala "La Carme és la _ d'en Pau").*

FS: *Su marido.*

MA: *En dactilología, por favor.*

FS: (Dactilología) "marit".

MA: No, no.

FS: *En femenino, en femenino, mm...* (dactilología) "muller".

MA: *Ahora sí* (dactilología) "muller" o (dactilología) "dona", *la que más os guste* (en la pizarra, en color azul escribe en mayúsculas MULLER, DONA). *A veces, la diferencia entre marido y mujer crea confusión. Normalmente, en lengua de signos el signo marido lo utilizamos tanto para hombre como para mujer, pero en lengua escrita es muy diferente. NA por favor, ¿puedes venir un momento?*

NA: *Por supuesto* (se levanta y se coloca junto a la profesora).

MA: *Colócate junto a FS, por favor.*

NA: *Perfecto* (se coloca junto a FS).

MA: *Imaginad que FS y NA están casados y yo pregunto ¿quién es NA? Una persona que los conozca me responderá ¡es la mujer de FS! si alguien me dice que NA es el marido de FS no entenderé nada porque marido es masculino y NA es una mujer. Si yo conozco a ninguno de los dos y una persona me comenta que FS tiene marido, pensaré que es homosexual porque está casado con otro hombre ¿entendéis? Hay que diferenciar correctamente las dos palabras, marido y mujer, para que todos puedan entendernos. En este caso, si FS y NA están casados, NA será la mujer de FS y FS será el marido de NA, ¿de acuerdo?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Muchas gracias NA, puedes sentarte.*

NA: *De nada* (NA se sienta en su sitio).

MA: *Seguimos MC* (en la proyección señala "En Joan és el _ de la Rita").

MC: *¡El marido!*

MA: *Ahora sí ¿verdad? muy bien.*

FS: *Ahora sí, al revés, ya lo entiendo.*

MC: *También podemos utilizar (dactilología) "home" ¿verdad?*

MA: *Exacto, muy bien (en color verde escribe en la pizarra MARIT, HOME) los dos son correctos. Seguimos AM, te toca (en la proyección señala "En Mateu és l' _ de la Berta, en Roc, en Martí i el Carles).*

AM: (Mira a la profesora pero no responde).

MC: (Dactilología) "avi".

MA: *Exacto (dactilología) "avi", el abuelo (repite el signo varias veces). Mirad (se acerca a la proyección y señala "Mateu") si él es el abuelo (en la proyección y señala "Rosa") ¿quién es ella?*

MC, EA: (Dactilología) "avia".

MA: *Exacto, muy bien (realiza la dactilología indicando la dirección del acento) "àvia" ¿queda claro?*

AM, MC: Sí.

MA: *Perfecto, ahora os repartiré otra ficha que trata el mismo tema, la familia, para que podáis seguir practicando y trabajando este tema en casa (la maestra reparte a cada alumno la segunda ficha de «la familia»). También repartiré otra ficha con más vocabulario (la maestra reparte a cada alumno la ficha de «Informació personal: mesos de l'any», la proyecta en la pizarra y señala los dibujos de las estaciones del año) ¿qué son?*

AM: *El frío.*

FS: Mm...

MA: *¿Qué signo tiene?*

MC: *El frío, el invierno.*

MA: *En general, estos cuatro dibujos ¿qué signo tienen?*

AM: (Oraliza pero no signa. Trad. literal) [les quatre] (dactilología) "estaciones".

MA: *Muy bien y ¿qué signo tienen?*

AM: *Invierno, verano...*

MA: (Dactilología) *"estacions" ¿qué signo tiene?*

AM: *No lo sé.*

MA: *Mirad (borra la pizarra) hemos dicho cuatro (en color azul escribe en la pizarra QUATRE) y la siguiente palabra ¿cómo era? en dactilología, AM.*

AM: (Dactilología) **"estaciones".*

MA: *Eso es en castellano, en catalán es (en color azul escribe en la pizarra ESTACIONES). Éste es su signo, estaciones (realiza el signado más grande y lo repite varias veces). Fijaos bien (señala "quatre") cuatro (señala "estacions") estaciones, ¿qué estaciones tenemos? en primer lugar el invierno ¿verdad?*

MC: *El invierno.*

AM: *EL invierno.*

MA: *Perfecto, en catalán invierno es así (en la pizarra, escribe en color verde HIVERN, señala la palabra) invierno, ¿cuál es la siguiente estación?*

MC: *Mayo.*

AM: *Primavera.*

FS: *Primavera.*

MA: *Muy bien, el signo correcto es primavera. En ocasiones hay personas sordas que utilizan el signo de mayo por primavera pero, el signo correcto es éste, primavera (en la pizarra, escribe en color verde PRIMAVERA) ¿cuál es la siguiente estación?*

MC: (al mismo tiempo que sus compañeros) {*verano*¹}.

AM: (al mismo tiempo que sus compañeros) {*verano*¹}.

FS: (al mismo tiempo que sus compañeros. Trad. literal: verano) {*verano*²}.

EA: (mira a sus compañeros y signa. Trad. literal: calor) {*verano*³}.

MA: ¿verano¹, verano² o verano³? MC y AM han dicho {verano¹}; FS, {verano²} y EA {verano³}. Son tres signos diferentes con configuraciones prácticamente iguales, pero sólo uno es el correcto ¿cuál es el signo más adecuado? Mirad, el signo {verano³} quiere decir calor, pero, en ocasiones, como en verano hace tanto calor, muchos Sordos han dejado de utilizar la forma correcta {verano²} y usan {verano³}. En {verano¹} la configuración no es correcta ¿de acuerdo? (en la pizarra, escribe en color verde ESTIU y mira a los alumnos).

FS: Es un signo parecido a cuando caen las hojas.

MA: ¿MC?

MC: No lo sé, yo el signo invierno lo utilizo para toda la época de frío.

MA: ¿AM?

AM: Me pasa igual, no lo he utilizado nunca.

MA: ¿EA?

EA: ¿Entretiempo?

AM: ¡Ya lo sé, ya lo sé! es igual que invierno pero vocalizas otoño.

MA: Fijaos, el signo correcto es éste: otoño (realiza el signo más lento y lo repite varias veces). Es similar a lo que comentaba FS pero su signo no era completo puesto que el movimiento de la mano es distinto. El adecuado es éste, otoño (en la pizarra, escribe en color verde TARDOR) ¿queda claro? en la ficha que tenéis que hacer en casa debéis rellenar los recuadros que tenéis justo al lado (en la ficha proyectada, señala los recuadros) con los meses adecuados (en la ficha proyectada, señala los meses del año) por ejemplo (se dirige a la pizarra) agosto ¿a qué estación pertenece? (señala las cuatro estaciones escritas en la pizarra) ¿junio a qué estación pertenece? señala las cuatro estaciones escritas en la pizarra) ¿de acuerdo? ahora guardad estas fichas para hacerlas en casa. Seguimos (la maestra borra la pizarra, escribe en color verde y subrayado ELS NÚMEROS ORDINALS. Mira a los alumnos).

MC: ¿Son los números? uno, dos, tres, cuatro...

MA: *Más o menos.*

AM: (A MC) *yo creo que son los números primero, segundo, tercero... ¿no?*

MC: (A AM) *no lo sé.*

MA: (Con la mano derecha tapa "ordinals") *los números son uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis... pero (señala "els números ordinals") los números ordinales como bien dice AM son primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno, etc. Normalmente, cuando enviamos cartas en la información personal, tanto del emisor como del destinatario debemos indicar la dirección y, por lo tanto, el número de piso. No puedo decir que una persona vive en el uno, debo decir que vive en el primero. Por lo tanto, los números ordinales son fundamentales y debemos conocerlos a la perfección. Ahora, yo escribiré el listado de los números ordinales en la pizarra pero no escribiré su correspondencia escrita ya que me gustaría que intentarais resolverlo vosotros mismos en vuestras libretas. Si alguno no lo sabéis, no pasa nada, podéis dejarlo en blanco y después los corregiremos juntos ¿de acuerdo?*

FS, EA, AM, MC: *Vale.*

MA: *Perfecto. Cuidado, porque en los números también tenemos masculino y femenino, así que estudiaremos las dos formas de género. Por ejemplo, para decir dónde vive una persona utilizaremos quinto piso, en masculino, segunda puerta, en femenino. (MA escribe en color negro y en listado la numeración del 1º al 23º. Una vez ha acabado, revisa sus fotocopias y apuntes pero cerca de los alumnos) ¿ya estáis?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Perfecto, vamos a ver si nos ponemos de acuerdo. (Se dirige a la pizarra y señala "1º" escrito en negro) éste es fácil (en color azul, escribe PRIMER, PRIMERA) mirad (en color verde subraya "r" de "1r" y "r" de "primer") masculino y (en color verde subraya "a" de "1a" y "a" de "primera") femenino ¿lo veis claro?*

AM: *El primero sí pero ¿el segundo?*

MA: *Veamos el segundo* (en color azul, escribe SEGON, SEGONA), *el tercero* (en color azul, escribe TERCER, TERCERA), *el cuarto* (en color azul, escribe QUART, QUARTA), *el quinto* (en color azul, escribe CINQUÈ, CINQUENA) y *el sexto* (en color azul, escribe SISÈ, SISENA). *Mirad* (en color verde subraya "n" de "2n" y "n" de "segon") *masculino* y (en color verde subraya "a" de "2a" y "a" de "segona") *femenino*. (En color verde subraya "r" de "3r" y "r" de "tercer") *masculino* y (en color verde subraya "a" de "3a" y "a" de "tercera") *femenino*. (En color verde subraya "t" de "4t" y "t" de "quart") *masculino* y (en color verde subraya "a" de "4a" y "a" de "quarta") *femenino*. (En color verde subraya "è" de "5è" y "è" de "cinquè") *masculino* y (en color verde subraya "a" de "5a" y "a" de "cinquena") *femenino*. (En color verde subraya "è" de "6è" y "è" de "sisè") *masculino* y (en color verde subraya "a" de "6a" y "a" de "sisenà") *femenino*. *Fijaos, para que os podáis aprender mejor los números ordinales, os daré una pequeña estrategia* (en la pizarra escribe en listado y en color azul los números cardinales del 1 al 9 y su correspondencia escrita) *mirad, los números ordinales, primero* (lo señala), *segundo* (lo señala) y *tercero* (lo señala) *son muy diferentes respecto a los cardinales* (señala "1 -> un, 2 -> dos, 3 -> tres") *¿lo veis?* (en color azul redondea los tres primeros cardinales y los tacha). *Por el contrario, a partir del cuarto la raíz entre ordinales y cardinales prácticamente es la misma* (en color negro subraya "qua" de "quatre", del listado de los cardinales; subraya "qua" de "quart" y "qua" de "quarta", del listado de los ordinales. Subraya "cin" de "cinc" del listado de los cardinales; subraya "cin" de "cinquè" y "cin" de "cinquena" del listado de los ordinales) *¿sí? lo mismo para el resto* (en color negro subraya en la lista de cardinales "sis", "set", "vuit" y "nou"). *Los tres primeros son muy diferentes, pero, si os fijáis, el resto, muy parecidos. Seguimos* (continúa rellenando el listado y, en color azul escribe SETÈ, SETENA) *¿lo veis?* (señala "set" del listado de números cardinales), *siguiente* (en color azul escribe VUITÈ, VUITENA; NOVÈ, NOVENA; DESÈ, DESENA; ONZÈ, ONZENA; DOTZÈ, DOTZENA; TRETZÈ, TRETZENA) *¿de acuerdo?* (en color verde subraya todas las terminaciones de masculino y femenino, tanto los números como su correspondencia escrita) *queda claro ¿verdad?* (los alumnos copian el listado).

FS: *Ya estoy.*

MA: (Se acerca al pupitre de FS, se inclina, revisa que haya copiado correctamente el listado y lo corrige) *ahora sí, perfecto* (a EA) *¿ya has acabado?*

EA: *Sí.*

MA: (Se acerca al pupitre de EA, se inclina, revisa que haya copiado correctamente el listado y lo corrige) *hay que fijarse bien, EA.* (Se dirige al pupitre de AM) *¿qué tal?*

AM: *Estoy acabando de copiar el listado.*

MA: *Perfecto* (mientras AM escribe, MA se coloca a su lado y revisa que esté copiado correctamente el listado. Puesto que detecta errores la interrumpe y corrige en su libreta) *ahora sí. Los números ordinales son de gran importancia puesto que podemos utilizarlos en muchas ocasiones, por ejemplo, para indicar el nivel de curso que estamos haciendo, si vamos a primer curso, a segundo, a tercero o a cuarto; para hacer referencia al número de piso en el que vivimos; para pedir un turno, etc. Además, recordad que siempre tendremos masculino y femenino, por lo que debemos aprender los dos géneros. Ahora os repartiré una ficha para continuar trabajando los números en casa* (reparte la ficha "Pisos i portes" a cada alumno) *¿queda claro?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Perfecto, continuamos, ahora trabajaremos los posesivos* (borra la pizarra; en color azul, escribe el título POSSESIUS, subrayado y en mayúscula. Dactilografía) *"possessius", empezamos.* (En azul, realiza un cuadro y escribe los pronombres personales. En el interior de cada casilla, completa el esquema utilizando un color para cada forma personal: el negro para la primera persona; el rojo para la segunda persona; el verde para la tercera persona; el azul para la primera persona del plural y, como no tiene más colores, utiliza de nuevo el negro para la segunda persona del plural. Una vez acaba, se queda cerca de los alumnos esperando a que copien el cuadro. Puesto que ve que AM ha finalizado, se acerca a su pupitre, se inclina, revisa que haya copiado correctamente el listado y lo corrige) *perfecto* (se dirige al pupitre de EA, se inclina, revisa que haya copiado correctamente el listado y lo corrige) *ahora sí,* (se dirige al pupitre de FS, se inclina, revisa que haya copiado correctamente el listado y lo corrige) *muy bien.* (MA se coloca junto a la pizarra, señala el título "possessius") *posesivos, éste es su signo.*

FS, EA, AM: (Al mismo tiempo) posesivos.

MA: Los posesivos se utilizan muchísimo para indicar una relación de pertenencia, si es *mío, tuyo, suyo, etc.* (Señala los pronombres personales) os acordáis, ¿verdad? los pronombres personales los utilizamos para aludir a personas o sujetos que intervienen en el enunciado, es decir, *yo, tú, él, etc.* Los posesivos puedo utilizarlos para hacer referencia tanto a cosas como a personas. Por ejemplo, si señalo una silla (indica la silla que está al lado de MC) puedo decir esta silla ¿de quién es? y me contestarán la silla es *mía, o la silla es tuya, o la silla es suya,* apuntando a una tercera persona, por ejemplo a NA (señala a NA). Como he dicho, también podemos utilizarlo para personas. Por ejemplo (se coloca junto a FS) podría decir *FS es mi padre.* (Se dirige de nuevo a la pizarra y señala el cuadro) en catalán los posesivos, a diferencia del castellano, normalmente se escriben acompañados por el determinante. (Con la mano, tapa "el" de "el meu") en la frase "el meu avi" (trad. literal) no puedo utilizar sólo "meu" (dactilología) ya que no es correcto. En castellano, sí, pero en catalán, no, debe ir junto. (Señala "el meu". Trad. literal) {el meu pare}; (señala "la meva". Trad. literal) {la meva mare}; (señala "els meus". Coge los rotuladores y los enseña a los alumnos. Trad. literal) {els meus rotuladors}; (señala "el teu". Trad. literal) {el teu bolígraf}; (señala "la teva", coge la libreta de MC. Trad. literal) "la teva llibreta"; (señala "les teves" y señala los pendientes. Trad. literal) {les teves arrecades}. ¿Lo veis? tenemos masculino, femenino, singular y plural. Las dos primeras columnas son para el singular (señala las dos columnas) singular masculino (señala la primera columna) y singular femenino (señala la segunda columna). Las otras dos son para el plural (señala las dos columnas) plural masculino (señala la tercera columna) y plural femenino (señala la cuarta columna). Para utilizarlos correctamente, debéis aprenderos bien este cuadro y seguir las indicaciones. Si hago referencia a la primera persona del singular, yo, utilizaré la primera fila (señala la primera fila), yo (realiza el signo más grande). Para la segunda persona del singular, tú, utilizaré la segunda fila (señala la segunda fila), tú (realiza el signo más grande). Para la tercera persona del singular, él o ella, por ejemplo, para hacer referencia a NA (señala a NA) utilizaré la tercera fila (señala la tercera fila), ella (realiza el signo más grande). Para nosotros, utilizaré la cuarta fila (señala la cuarta fila), nosotros (realiza el signo más grande). Recordad que nosotros se utiliza para hacer referencia a un grupo de gente (se acerca a los

alumnos) *nosotros, todos juntos, somos un grupo. Un pequeño truco para aprenderos mejor este listado es que las formas del posesivo entre las tres primeras personas y las dos segundas son muy similares. Mirad, las tres primeras son exactamente iguales pero cambia el inicio de palabra (señala uno a uno todos los posesivos de las tres personas del singular) ¿lo veis? sólo cambia el inicio de palabra. Lo mismo para las dos del plural, nosotros y vosotros, son iguales pero cambia el inicio, los posesivos de nosotros empiezan por (dactilología) "n", y, los posesivos de vosotros, empiezan por (dactilología) "v". En lengua de signos también utilizamos muchísimo los posesivos ¿os habéis fijado? por ejemplo, MC, para referirse a su marido signaría mi marido ¿o no?*

MC: *Sí.*

MA: *O imaginad que yo os digo (escribe en la pizarra en color azul LA MEVA MARE ÉS MOLT ALTA) ¿cómo lo signaríais?*

MC: *Mi madre es muy alta.*

AM: *Mi madre es muy alta.*

MA: *Muy bien, en mi signado, también utilizo el positivo. Una pregunta, en esta oración ¿cuál es el verbo?*

AM: *¡Es!*

EA: *Es.*

MA: *(Señala "és") ¿éste?*

MC, AM, EA: *Sí.*

MA: *(En color verde, lo redondea) muy bien. Hay que saber diferenciar los verbos. Los posesivos no (signa más grande) son verbos, mucha gente los confunde y hay que saber diferenciarlos, ¿de acuerdo? Otra pregunta, si en esta oración elimino el verbo (borra "és") ¿cómo podría signarlo?*

AM: *Alta.*

MA: *¿Ya está? no es correcto, otra opción...¿MC?*

MC: *Mi madre alta.*

MA: *No es correcto. Otra opción... ¿FS?*

FS: *No sé.*

AM: *(Alza el brazo para llamar la atención de la maestra).*

MA: *Dime.*

AM: *Mi madre es alta.*

MA: *¡Ahora sí! levántate, por favor y signa para que tus compañeros puedan verlo.*

AM: *(Se levanta y se coloca junto a la maestra, mirando a sus compañeros) mi madre es alta.*

MA: *¿Veis la diferencia? puedes sentarte, AM.*

AM: *(Se dirige a su silla y se sienta).*

MA: *En signado, AM no ha utilizado el verbo como tal pero lo ha indicado en su expresión y en el movimiento ¿lo veis? en lengua de signos, muchas veces eludimos el verbo pero lo sustituimos por otros componentes gramaticales para que nuestra frase tenga sentido. Veamos otro ejemplo (en color azul MA escribe EL PÀ) ¿qué quiere decir?*

AM: *Nada.*

MC: *El pan.*

MA: *Muy bien el pan, ahora decidme un verbo que pueda utilizarse para construir una oración con este ejemplo.*

MC: *Yo compro el pan.*

MA: *¡Muy bien! yo compro el pan quiere decir que tengo que hacer una actividad, dirigirme hasta la panadería (MA se coloca enfrente de los alumnos y anda de extremo a extremo) y comprar algo, una barra de pan, ¿lo entendéis? (se dirige al pupitre de MC, coge su estuche y lo pone en el suelo, en medio de la clase) esto es el pan (se coloca justo al lado, cruza los brazos y lo mira) si a mí nadie me dice qué*

debo hacer con el pan, si nadie me indica un verbo yo no sé cómo debo actuar. Ahí hay un pan ¿y qué? en cambio si MC me dice que tengo que ir a comprarlo, entonces me dirigiré hacia una panadería (anda hacia el estuche) y compraré el pan (coge el estuche) ¿lo entendéis? los verbos son imprescindibles, indican movimiento, acción, ¿sí? no sólo puedo comprar el pan, puedo comprar, puedo comer, puedo tirar, puedo dar, puedo guardar, etc. Otro ejemplo, imaginad que yo digo coche nuevo (en la pizarra escribe en color azul COTXE NOU y se sitúa en el extremo izquierdo del aula) ¿qué tenemos? aquí estoy yo, aquí el coche (señala el centro del aula) y allí la palabra nuevo (señala el extremo derecho del aula) y ¿ahora qué? si no hay un verbo no sé qué debo hacer con estas dos palabras... ¿qué proponéis?

MC: *Usar un verbo. Yo compro un coche nuevo.*

MA: *¡Muy bien! yo puedo decir yo compro un coche nuevo, perfecto. AM ¿me puedes decir otro ejemplo?*

AM: *Yo compro un coche nuevo.*

MA: *Otro diferente, este ejemplo lo ha dicho MC.*

AM: *Me voy de viaje con un coche nuevo.*

MA: *Perfecto, muy bien, me voy de viaje con un coche nuevo, perfecto. Otro ejemplo.*

AM: *Llevo un coche nuevo.*

MA: *Muy bien, yo llevo un coche nuevo. Más ejemplos ¿a quién se le ocurren?*

FS: *Compro un coche nuevo.*

MA: *Sí, éste es correcto pero ya lo hemos dicho, otro ejemplo.*

MC: *Limpio un coche nuevo.*

MA: *Muy bien, limpio un coche nuevo. Otro ejemplo, venga que hay muchísimas opciones. Más ejemplos.*

EA: *Mi hermana coche nuevo.*

MA: *Falta el verbo, venga más ejemplos.*

AM: *Tengo un coche nuevo.*

MA: *¡Muy bien! tengo un coche nuevo. ¿Lo veis? sin el verbo, con coche nuevo no tiene sentido ya que puedo comprarlo, limpiarlo, llevarlo, etc. Los verbos son imprescindibles puesto que, si faltan, nuestras oraciones pueden ser muy confusas. Siempre, en cada oración que escribamos debemos intentar colocar el verbo adecuado. Más adelante explicaremos la estructura de la oración, ¿de acuerdo?. (Proyecta la ficha «La familia» en la aparece un ejercicio de los posesivos) ahora os repartiré una ficha que debéis trabajar en casa. (Se dirige a la proyección y señala el cuadro) éste es el mismo cuadro que hemos trabajado nosotros en la pizarra. Como podéis ver, tenéis diferentes ejemplos en los que se usan los posesivos: él es mi padre, ella es mi hermana, él es mi hermano, ella es mi hija, etc. En el segundo cuadro debéis indicar los nombres propios de las personas haciendo, previamente, la lectura que tenéis justo al lado ¿vale? (MA reparte alumno por alumno la ficha). Perfecto, además de esta ficha, me gustaría que trabajarais otra en casa (MA reparte alumno por alumno la ficha «Pisos i portes» y la proyecta en el aula) en esta actividad, debéis practicar los números ordinales que hemos trabajado en clase. Una pregunta (señala la parte más alta del dibujo de la casa) ¿qué es?*

FS, AM, MC: *Ático.*

MA: *Muy bien, ático. Para hacer referencia al ático, podemos utilizar una abreviación (dactilología) "at", mirad (en la pizarra escribe en color azul AT) (dactilología) "at", ático
¿sí?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Una pregunta (en la pizarra escribe en color azul en forma de listado ENTRESÒL, BAIXOS) ¿qué diferencia hay entre estas dos palabras?*

AM: *El bajo es el piso que está situado en la planta inferior de un edificio y el entresuelo es el que hay entre el bajo y la primera planta.*

MA: *Exacto, muy bien.*

EA: *Son la primera planta.*

MA: *No, la primera planta no.*

MC: *El entresuelo es el que está abajo del todo.*

FS: *No, el orden es bajo, entresuelo y primera planta.*

MA: *Fijaos bien, es importante saber diferenciar estos términos porque, hay gente que los confunde. Como bien ha dicho AM, el bajo es la planta inferior del edificio y el entresuelo es la siguiente y, por lo tanto, la que está entre el bajo y la primera planta. Muchas personas piensan que el entresuelo es la primera planta y no es así. (Se dirige a la proyección) en el ejercicio debéis rellenar las casillas con el piso adecuado ¿de acuerdo? Ahora vamos a fijarnos en el dibujo que tenéis debajo del ejercicio. Normalmente, en la planta de un edificio nos encontramos diferentes puertas, primera puerta, segunda puerta, tercera puerta, etc. pero aquí, en el dibujo del buzón nos indica otra cosa (señala "4a" en el dibujo del buzón) ¿qué es esta (dactilología) "a"?*

AM: *La puerta.*

MA: *Exacto, muy bien, es la puerta. Como el término puerta es femenino, siempre utilizaremos (dactilología) "a". Por ejemplo, si yo digo la palabra curso ¿es masculino o femenino?*

AM: *Masculino.*

MA: *Muy bien, como es masculino siempre utilizaré el masculino por ejemplo, primer curso, segundo curso, tercer curso, etc. ¿Queda claro? debéis tener mucho cuidado y no mezclarlo. Hay que utilizarlo correctamente (en la pizarra escribe 3R 4A) ¿por qué uno es femenino y el otro masculino?*

MC: *Porque el primero hace referencia al piso y, el segundo a la puerta.*

MA: *¡Exacto! muy bien ¿puedes venir aquí y explicarlo al resto de tus compañeros?*

MC: *Sí (se levanta, se coloca junto a MA y mira a sus compañeros) mirad (señala "3r") éste es el piso y (señala "4a") ésta la puerta.*

MA: *Piso es masculino y puerta es femenino, es muy importante diferenciarlo bien y escribirlo correctamente. Si os fijáis, en los buzones siempre indica la información así y, vosotros, en las cartas, también tendréis que escribirlo de esta manera.*

MC: *¿Hay diferencia entre el castellano y el catalán?*

MA: *Sí, tenéis que tener mucho cuidado porque, aunque los dos términos no cambian de género del castellano al catalán a la hora de escribirlos son diferentes. En castellano normalmente siempre escribimos (dactilología) "o" (oraliza en castellano) primero, segundo, tercero, cuarto, etc., por el contrario en catalán es diferente: primero (dactilología) "r", segundo (dactilología) "n", tercero (dactilología) "r", cuarto (dactilología) "t", quinto (realiza la dactilología e indica la dirección del acento) "è" ¿sí?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Muy bien. Ahora dejaremos este tema a un lado y vamos a trabajar las horas.*

MC: *¿Las horas? es un tema muy difícil para mí, siempre me ha costado muchísimo.*

FS: *Si yo miro mi reloj sé qué hora es (risas).*

AM: *Sí que sabes qué hora es pero no cómo se escribe (risas).*

MC: *Para mí es un tema muy complicado.*

MA: *Es muy importante conocer las horas y saber escribirlas correctamente. Cuando enviamos una carta, podemos indicar las horas por muchos motivos, por ejemplo, para organizar una quedada con el destinatario. Imaginad que tenéis un vuelo y necesitáis que os vengan a recoger. Si yo escribo a otra persona le diré mi vuelo llega a tal hora, por favor, ven a recogerme ¿verdad? no puedo equivocarme. Si le digo mal la hora, no nos pondremos de acuerdo y me quedaré sola en el aeropuerto. Por lo tanto, es imprescindible aprenderlas (borra la pizarra, en color negro y en minúscula escribe QUINA HORA ÉS? Debajo, en mayúscula y subrayado escribe EL RELLOTGE) el reloj (realiza el signado más lento) empezamos (en color negro, realiza cuatro dibujos con cuatro relojes analógicos) MC ha comentado que es un tema muy complicado y es cierto, las horas son difíciles pero si nos*

concentramos y practicamos, estoy segura que lo conseguiremos. En general, el mayor error solemos cometerlo cuando intentamos traducir las horas del castellano al catalán, por ello, es muy importante que, al abordar este tema, dejemos a un lado el castellano y nos centremos, únicamente, en el catalán, ¿de acuerdo? si traducimos, nos equivocaremos. La hora viene marcada por la posición de las agujas del reloj, tanto la grande como la pequeña. Si la manecilla grande está en las doce, tenemos la hora en punto. Por ejemplo (en el primer reloj, dibuja una aguja pequeña roja indicando las tres y otra verde grande, indicando las doce) ¿qué hora es?

MC: *Las tres en punto.*

AM: *Las tres en punto.*

MA: *Muy bien, las tres en punto (debajo del dibujo escribe LES TRES en color rojo EN PUNT en color verde). En sesiones anteriores hemos trabajado los números así que el número queda claro ¿verdad?*

FS, AM, MC: *Sí.*

MA: *Por ejemplo, si en vez de las tres, tenemos otro, por ejemplo... (en el primer reloj, borra la aguja pequeña que marcaba las tres y la dibuja otra en color rojo indicando las seis).*

MC: *(Dactilología) "sis".*

FS: *En punto.*

MA: *Muy bien (debajo del dibujo escribe LES SIS en color rojo EN PUNT en color verde) las horas en punto no tienen variación, todas son iguales, sólo hay que cambiar el número y escribir el adecuado, del uno al doce: la una en punto, las dos en punto, las tres en punto, las cuatro en punto, siempre es igual. Veamos el siguiente ejemplo, a ver qué ocurre a partir de las doce (en el segundo reloj, dibuja una aguja pequeña roja indicando las cuatro y otra verde grande, indicando las tres). Fijaos que estoy siguiendo el mismo patrón de colores para no confundiros, en rojo indico la aguja de la hora y en verde el minuterero. Si es posible, me gustaría que lo copiarais igual, para poder practicar en casa.*

AM: (Muestra su libreta a MA) *¿así?*

MA: (Mira la libreta de AM) *perfecto, muy bien.* (Todos los alumnos ya han terminado de copiar excepto MC) *MC ¿ya estás? no quiero escribir ni explicar si no estás atenta...*

MC: (Acaba de copiar) *ahora sí, ya estoy.*

MA: *Perfecto, seguimos. ¿Qué hora es?*

AM: *Las cuatro y cuarto.*

MC: *Las cuatro y cuarto.*

FS: *Sí, estoy de acuerdo, las cuatro y cuarto.*

MA: *EA ¿qué hora es?*

EA: (Puesto que en la mano derecha tiene el bolígrafo, signa con la izquierda) *las cuatro...*

MA: *EA signa bien ¿qué hora es?*

EA: (Deja el bolígrafo) *las cuatro menos cuarto.*

MA: *Son las cuatro y cuarto. Aquí vamos a ver la diferencia entre el castellano y catalán. En castellano decimos son las cuatro y cuarto (oraliza en castellano), primero la hora y después los minutos pero en catalán es totalmente diferente (junto al reloj escribe 4:15, la hora en rojo y los minutos en verde). En catalán escribimos siempre primero los minutos (realiza el signado más lento) y, por lo tanto, la información de la aguja verde (debajo del reloj escribe en color verde UN QUART) un cuarto.*

FS: *Y cuarto.*

MA: *No, un cuarto, hay que dejar el castellano a un lado. El primer ejemplo (señala el primer reloj) es más sencillo, pero éste es más complejo. Seguimos, un cuarto, primero el verde y ahora ¿qué hora tenemos? (señala el "4")*

MC: *Cuatro.*

AM: *Cuatro.*

MA: *No, aquí viene la dificultad. Es cierto que son las cuatro pero no es un cuarto de las cuatro (se gira, de espaldas a los alumnos y signa) la aguja es hacia la derecha, no hacia la izquierda (se gira de nuevo, cara a los alumnos) por lo tanto ¿qué hora es? (en el dibujo, con el índice sigue la dirección de las agujas del reloj y realiza una vuelta hasta las cinco).*

AM: *¿Cinco?*

FS: *Cinco.*

MA: *Muy bien, no es de la cuatro, es una más, las cinco (en la pizarra escribe CINC en color rojo).*

MC: *(A sus compañeros) ¡veis como era muy difícil!*

MA: *En este caso, debéis hacer un cambio, escribir primero los minutos, después la hora y, en la hora, tenéis que sumar uno más (entre "4" y "cinc", en color rojo, realiza una flecha y escribe en mayúsculas CANVI) ¿de acuerdo? para unir la hora debemos hacerlo con una preposición (dactilología) "de" (en color negro añade DE). Veamos el siguiente ejemplo (en el tercer reloj, dibuja una aguja pequeña roja indicando las cuatro y otra verde grande, indicando las seis) ¿qué hora es?*

FS: *Es muy buena idea el tema de los colores.*

MA: *Son pequeñas estrategias que podemos utilizar con personas sordas para fomentar los recursos visuales. Las explicaciones a través del uso de los colores son fundamentales tanto con niños como con adultos puesto que nosotros tenemos mucha memoria visual. Si los maestros explican con colores, lo recordaremos con más facilidad y, por lo tanto, podremos comprenderlo y aprenderlo con agilidad. Para un oyente todo es más fácil porque lo escuchan desde su nacimiento, por lo tanto, lo utilizan y lo escriben sin complicaciones. Para un sordo es diferente, el signado y el texto no tienen relación, son estructuras totalmente diferentes. Como no tenemos audición, debemos trabajar con otros recursos y, los colores, es uno de ellos. Bien, seguimos (señala el tercer reloj) ¿qué hora es?*

AM: *Las cuatro y media.*

MA: (Junto al tercer reloj escribe 4:30, la hora en rojo y los minutos en verde) *ahora dejemos a un lado el castellano. En el segundo ejemplo hemos dicho que esto (señala un cuarto del reloj) era un cuarto ¿verdad? veamos el segundo ejemplo, aquí tenemos (señala un cuarto del reloj) un cuarto, (señala el segundo cuarto del reloj) dos cuartos ¿no? (debajo del reloj escribe en color verde DOS QUARTS y señala la "s") es plural porque tenemos dos (señala "quart") singular (señala "quarts") plural. Tenemos por lo tanto dos cuartos de... (en color negro escribe DE) ¿MC?*

MC: *¿De cinco? no lo sé es muy difícil.*

MA: *Tranquila, es correcto, muy bien. De cinco (en color rojo escribe CINC) ¿lo entendéis? del mismo modo que en el ejemplo anterior, cambiamos la estructura, primero minutos, después hora y sumamos uno, en vez de cuatro, cinco. ¿Queda claro?*

MC, AM: *Sí.*

MA: *EA ¿lo entiendes?*

EA: *Sí, ningún problema.*

MA: *¿Y tú FS?*

FS: *Es raro y diferente pero lo entiendo.*

MA: *Perfecto, veamos el siguiente ejemplo (en el cuarto reloj, dibuja una aguja pequeña roja indicando las cuatro y otra verde grande, indicando las nueve) FS ¿qué hora es?*

FS: *Tres cuartos de cinco.*

MA: *Perfecto, en el segundo ejemplo teníamos un cuarto (señala el segundo reloj), en el tercero, dos cuartos (señala el tercer reloj) y, en el cuatro, tres cuartos (señala el cuarto reloj), perfecto (junto al cuarto reloj escribe 4:45, la hora en rojo y los minutos en verde. Asimismo, debajo del reloj escribe TRES QUARTS en verde, DE en negro, CINC en rojo) ¿queda claro?*

AM: *Ya está ¿verdad? ¿sólo tenemos en punto y cuartos?*

MA: *No, esto sólo es la introducción. Hoy hemos explicado las estructuras fijas, en punto y cuartos pero, el próximo día continuaremos trabajando con más ejemplos.*

MC: *En punto siempre es igual ¿verdad?*

MA: *Sí, siempre es igual.*

MC: *El tema de las horas no me gusta nada, me estresa y me pone muy nerviosa porque nunca he sabido cómo se dicen.*

MA: *(Se acerca a MC, le frota en la espalda y sonrío) tranquila, no te preocupes, no pasa nada, poco a poco irá saliendo. Tú tienes que pensar que en el reloj tenemos un cuarto, dos cuartos, tres cuartos y en punto. Ya está, esto lo has entendido hoy ¿verdad?*

MC: *Sí.*

MA: *Pues hoy nos centraremos sólo en esto. El próximo día ampliaremos más las horas y continuaremos trabajando (en la pizarra, MA borra el texto escrito y las horas, pero mantiene los cuatro dibujos de los relojes. En el primer reloj realiza una flecha roja en el 7 y una verde en las 12. En el segundo reloj realiza una flecha roja en el 11 y una verde en el 3).*

EA: *(Oraliza en castellano) *las siete...*

MA: *(La interrumpe) en catalán, por favor.*

EA: *No lo sé.*

MA: *¿Alguien que me lo pueda decir en catalán?*

MC: *Las siete en punto.*

MA: *¿Cómo se escribe?*

AM: *(Dactilología) "els".*

MA: *Eso es en masculino pero siete es femenino ¿cómo se escribe?*

MC: *(Dactilología) "les set".*

MA: ¡Muy bien! (en la pizarra escribe LES SET en color rojo EN PUNT en color verde). Seguimos (señala el segundo reloj) FS ¿qué hora es?

FS: *Primero el verde... un cuarto de doce.*

MA: ¿Estáis de acuerdo? (señala el segundo reloj) AM ¿qué hora es?

AM: *Un cuarto de doce.*

MA: EA ¿estás de acuerdo?

EA: *Las once y cuarto.*

MA: ¿MC?

MC: *Uf... no lo sé.*

EA: *Son las once y cuarto.*

MA: *Sí, son las once y cuarto (junto al segundo reloj, escribe 11:15, la hora en rojo y los minutos en verde) pero ¿cómo se escribe MC?*

MC: *No lo sé.*

MA: *Fíjate bien (en color verde redondea "15" y escribe UN QUART, en verde, DE, en negro, DOTZE, en rojo) ¿lo entiendes? siempre tienes que cambiar la estructura y sumar un número más. Es un tema complicado y ya es la hora. Antes de irnos, os quiero repartir una tercera ficha, las horas (MA reparte la ficha «Mobilitat urbana»). Trabajad mucho en casa, haced los ejercicios que os he dado y seguimos el próximo día.*

UNDÉCIMA SESIÓN

Fecha: 2 de junio del 2014.

Duración: 3 horas (17:30h a 20.30h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.

- **Alumnos:** FS, EA, AM, MC.

- **Otros participantes:** LO (secretario Llar de Sords de Badalona), NA (investigadora).

Traducción de la sesión:

Los alumnos entran en el aula, y se sientan de forma semicircular en el siguiente orden (de izquierda a derecha): FS, EA, AM y MC.

FS: (Enseña a MA un diccionario) *mira este es el diccionario que te comenté en la sesión anterior.*

MA: (Coge el diccionario y lo ojea) *esto es un diccionario, perfecto. Está muy bien porque así podrás consultar dudas. Es importante que también tengáis un libro de verbos para resolver cuestiones en torno a este tema. ¿Habéis traído los deberes que os pedí?*

AM: *Sí.*

MA: (Se acerca al pupitre de AM y comprueba su libreta) *¿dónde está el listado de los verbos?*

AM: *Aquí.*

MC: (A AM) *tenías que hacer un listado con las cuatro conjugaciones diferentes.*

AM: (A MA) *sí, lo sé, pero no sabía más. He escrito todos los verbos que conozco.*

MA: (Revisa la libreta de AM) *perfecto, muy bien.* (Se dirige al pupitre de MC, se inclina y revisa su libreta) *a ver... perfecto. Un momento, voy a buscar mi bolígrafo rojo* (MA se dirige al pupitre a coger su bolígrafo rojo y FS la llama a medio camino).

FS: *Mira* (muestra a MA el diccionario abierto).

MA: (Se dirige al pupitre de FS, se inclina y mira las hojas que le indica FS) *muy bien, en este diccionario tenemos un pequeño resumen de las conjugaciones verbales. Es perfecto pero, si es posible, sería muy interesante tener uno sólo de verbos, así podrás consultarlo.* (La maestra se dirige de nuevo al pupitre de MC y con el bolígrafo rojo corrige los errores) *ahora sí. Perfecto.* (Se dirige al pupitre de

AM, se inclina, coge su libreta y con un bolígrafo rojo corrige los errores), *ahora sí, muy bien.* (Se dirige al pupitre de FS, se inclina, coge su libreta y con un bolígrafo rojo corrige los errores), *lo ves ¿verdad?*

FS: *Sí, en algunos tenía dudas.*

MA: *Perfecto.* (Se dirige al pupitre de EA, se inclina, coge su libreta y con un bolígrafo rojo corrige los errores) *fantástico, muy bien.* (La maestra intenta conectar el proyector pero hay un problema. FS la ayuda pero no consiguen solucionarlo) *quería trabajar los verbos con el Power Point pero, si los escribo en la pizarra, perdemos mucho tiempo, así que vamos a empezar con las horas y, después, si el proyector nos lo permite, continuaremos con los verbos.*

NA: (Sale de la clase para avisar a LO del fallo técnico. LO viene, intenta arreglarlo pero sigue sin funcionar).

MA: *Empezamos, vamos a centrarnos, por favor ¿qué trabajamos en la última sesión?*

EA: *En la clase anterior trabajamos las diferentes partes del día. Dijimos que la madrugada era de seis a ocho; la mañana de ocho a doce; el medio día de doce a tres; la parte de tres a siete; el atardecer de siete a diez y la noche de diez a seis, puesto que comenzaba de nuevo la madrugada. También comentamos que, dependiendo de la época del año estas horas podían variar un poco, ya que o bien se adelantaban o, se atrasaban.*

MA: *Fantástico EA, muy bien. Como comentamos, el día se divide en diferentes partes dependiendo del movimiento del sol. Como a lo largo del año tenemos diferentes estaciones, las horas pueden cambiar ya que, por ejemplo, en verano a las ocho todavía tenemos sol, en cambio, en invierno, está totalmente oscuro. Muy bien EA, perfecto. En cuanto a las horas, recordad que, si se trata de una hora en punto, siempre lo escribiremos igual: las tres en punto, las cuatro en punto, las cinco en punto, las seis en punto, las siete, las ocho, las nueve en punto. La estructura no cambia. Si tenemos un cuarto, recordad que siempre añadiremos una hora más a la que nos marca el reloj. Por ejemplo, si me reloj indica las once y cuarto, sumaremos una hora más y por lo tanto será un cuarto de las doce. Esta estructura también es*

fija, no cambia. En tercer lugar, si tenemos dos cuartos, también añadiremos una hora más y, si tenemos tres cuartos, igual.

MC: *Una pregunta, a partir de las doce ¿yo puedo decir las trece, las catorce, las quince, etc.?*

MA: *No, normalmente, cuando escribes con números sí haces ésta distinción o bien lo escribes normal y lo diferencias con (dactilología) "am" o (dactilología) "pm" pero cuando lo pronunciamos o lo redactamos no, igual que en castellano.*

MC: *Vale, vale.*

MA: *En la clase anterior trabajamos las horas en punto y los cuartos pero hoy, estudiaremos los minutos. Dependiendo de dónde coloque la aguja de los minutos, tendremos que indicar una hora u otra ¿de acuerdo? empezamos (MA borra la pizarra del día anterior pero mantiene los dibujos de los cuatro relojes. Mirad, si la aguja larga de color verde no ha llegado a las tres (señala "15") no podemos decir (dactilología) "un quart" porque todavía no es la hora. Si la aguja larga verde pasa del número tres (señala "15") tampoco podremos decir (dactilología) "un quart" porque ya ha pasado, por lo tanto, debemos indicar la hora exacta ¿de acuerdo? Como ya explicamos el día anterior, el reloj se divide en cuatro cuartos. Ahora trabajaremos el primer cuarto (en color azul, realiza dos rayas entre las doce y las tres para delimitar el primer cuarto y lo pinta) ¿sí?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *(Borra la parte pintada pero mantiene las rayas que delimitan. En el primer reloj marca las 12:13 dibujando dos agujas diferentes. Por un lado, la aguja corta de color rojo para indicar las horas y, por otro, la aguja larga de color verde para los minutos. Señala el reloj) en el primer reloj ¿qué hora es? decidme el número, no la correspondencia escrita, sólo el número.*

FS: *Las doce y trece.*

MA: *¿AM?*

AM: *Las doce y trece.*

MA: *¿EA?*

EA: *Las doce y trece.*

MA: *¿MC?*

MC: *Un cuarto de...*

MA: *Sólo el número (señala el primer reloj) ¿qué hora es?*

MC: *Las doce y trece.*

MA: *(Junto al primer reloj escribe en color rojo 12: y en color verde 13) es fácil ¿verdad? en color rojo marcamos la hora y en verde los minutos. Para escribirlo, vamos a comenzar con los minutos (señala "13") ¿cómo se escribe en catalán?*

MC: *Trece.*

MA: *En dactilología, por favor.*

MC: *(Dactilología) "tretze".*

MA: *Muy bien. (En color verde escribe TRETZE MINUTS. Señala "12") ¿qué hora es?*

FS: *(Dactilología) "dotze".*

EA: *(Dactilología) "dotze".*

MA: *¿MC?*

MC: *(Dactilología) "dotze".*

MA: *¿AM?*

AM: *(Dactilología) "dotze".*

MA: *¿No decíamos que debemos sumar una más? ¿trece minutos de qué?*

AM: *¡De una!*

MA: *Ahora sí. muy bien (en color rojo escribe en la pizarra D'UNA) ¿lo veis?*

FS: *(Mientras la maestra está explicando, FS copia lo escrito en la pizarra).*

MA: (Mueve las manos para llamar la atención de FS) *FS es importante que ahora escuches, y, después, cuando acabemos la explicación lo copies. Porque si ahora estáis pendientes de vuestras libretas no lo entenderéis, así que, prestamos atención y, cuando acabe, copiamos ¿vale?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Perfecto, copiamos el primer ejemplo, por favor.*

FS, EA, AM, MC: (Copian).

MA: (Se acerca al pupitre de MC y se agacha) *¿lo entiendes?*

MC: *Sí, más o menos, este tema me cuesta mucho.*

MA: *Tienes que hacer un cambio de mentalidad. Dejar a un lado el castellano y, cuando mires el reloj siempre pensar en catalán. Si intentas traducir la hora del catalán al castellano no te saldrá nunca, porque la estructura es diferente. Mira, a partir de ahora (MA enseña su reloj) cuando mires un reloj, ya sea el mío o (coge la muñeca de AM y muestra su reloj a MC), el de AM, el tuyo, o cualquiera, siempre, acuérdate de lo que hemos trabajado en clase ¿de acuerdo?*

MC: *Vale.*

MA: *¿Ya estáis?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Seguimos. Acabamos de ver un ejemplo de cómo podemos decir la hora si el minuterero no ha llegado a y cuarto. Ahora trabajaremos un ejemplo después de y cuarto ¿de acuerdo? (en el segundo reloj, con el rotulador azul delimita con dos rayas el cuarto desde las tres hasta las seis y lo pinta). Esta franja ¿cómo se llama?*

MC: *Cuarto.*

MA: (Mira a AM).

AM: *Cuarto.*

MA: *Perfecto* (en la pizarra escribe en color verde QUART). *Vamos a centrarnos en este cuarto ¿de acuerdo?* (con los brazos, delimita el segundo cuarto, de tres hasta seis) *sólo éste. ¿Cuántos minutos tengo en este cuarto? veinte, veinticinco, treinta...*

MC y AM: *Quince minutos.*

MA: *¿EA?*

EA: *Quince minutos.*

MA: *Muy bien.* (En el segundo reloj borra el cuarto pintado pero mantiene las rayas que lo delimitan. Marca 12:25. En color rojo indica las horas y, en verde, los minutos). *¿Qué hora es? Sólo los números...*

MC: *Las doce y cuarto.*

MA: (Junto al tercer reloj, escribe 12:15, la hora en rojo y en verde los minutos) *¿qué hora es?*

AM: *Las doce y veinti...*

MC: (Interrumpe) *¡las doce y veinticinco!*

MA: (Debajo de 12:15 escribe 12:25, la hora en rojo y en verde los minutos) *¿AM?*

AM: *Las doce y veinticinco.*

MA: *¿EA?*

EA: *Las doce y cuarto.*

MA: (Debajo de 12:15 y 12:25, escribe 12:15, la hora en rojo y en verde los minutos) *¿FS?*

FS: *Las doce y cuarto o las doce y quince minutos.*

MA: *FS, EA y MC muy mal, la única que lo ha tenido claro desde el principio ha sido AM. La hora correcta es las doce y veinticinco* (en color azul redondea 12:25 y tacha las otras opciones). *El minuterero ha pasado de y cuarto y todavía no ha llegado a y media ¿lo veis?*

AM: *Sí.*

MA: *¿Cuántos minutos han pasado desde el cuarto?*

AM: *Diez.*

MA: *Muy bien.*

EA: *¿Diez?*

MA: *Quince más diez son veinticinco ¿verdad?*

EA: *Sí.*

MA: *Muy bien ¿y a partir del cuarto debemos sumar un numero más, verdad?*

AM, FS: *Sí.*

MA: *Por lo tanto, aquí tendremos (en la pizarra, debajo del tercer reloj escribe UN QUART I DEU MINUTS D'UNA, los minutos en verde y la hora en rojo). Del mismo modo que en la sesión anterior, recordad que, cambiamos el orden de la oración; en primer lugar escribimos los minutos y, después, la hora ¿de acuerdo?*

AM y MC: (Sonríen).

MA: *Es práctica. Copiamos el segundo ejemplo, por favor.*

FS, EA, AM, MC: (Copian).

MA: (En el tercer reloj, en color azul, delimita con dos rayas el cuarto desde las seis hasta las nueve y lo pinta). *Ahora trabajaremos el tercero ¿cómo se llamaba esta franja?*

MC: *Un cuarto.*

MA: *¡Muy bien! hemos trabajado el primer cuarto (lo señala), el segundo cuarto (lo señala) y ahora trabajaremos el tercer cuarto (lo señala), perfecto.* (En el tercer reloj borra el cuarto pintado pero mantiene las rayas que lo delimitan. Marca 12:35. En color rojo indica las horas y, en verde, los minutos). *¿Cuántos cuartos completos han pasado desde las doce?*

FS: *Dos cuartos.*

MA: *¿Estáis de acuerdo? (señala el primer cuarto) un cuarto, (señala el segundo cuarto) y dos cuartos, muy bien (en la pizarra en color verde escribe DOS QUARTS). ¿Qué hora es? En números, por favor.*

FS: *Las doce y treinta y cinco.*

MA: *¿EA?*

EA: *Doce treinta.*

AM: *¡No, hombre, no!*

MA: *Déjala, es su opinión. ¿Qué hora es AM?*

AM: *Las doce y treinta y cinco.*

MA: *¿MC?*

MC: *Las doce menos...*

MA: *En números, por favor.*

MC: *Las doce y treinta y cinco.*

MA: *Perfecto. EA, ¿por qué signas doce treinta? el signado no es correcto. Si a mí me dices doce treinta yo no te entiendo. Es importante saber decir bien la hora en lengua escrita pero también signada. Hay que signar bien, acorde a la gramática ¿de acuerdo? No entiendo muy bien si antes has signado bien los números que ahora cambies el signado. Puedes equivocarte o no en la respuesta, pero el signado debe ser claro y correcto ¿vale?*

EA: *Vale, me he equivocado, no me he dado cuenta.*

MA: *Me sorprende porque hasta ahora has signado bien todos los números, sólo hay que fijarse más.*

EA: *De acuerdo.*

MA: *La hora correcta es las doce y treinta y cinco (en la pizarra, junto al tercer reloj escribe 12:35, la hora en color rojo y los minutos en verde). ¿Cuántos minutos han pasado desde y media?*

FS, AM, MC: (Al mismo tiempo) *cinco*.

MA: *Muy bien* (junto a "dos quarts" añade en color verde I CINC MINUTS) *¿qué hora es?*

FS: *De una*.

MA: *¡Exacto!* (junto a "dos quarts i cinc minuts" escrito en verde, añade en color rojo D'UNA) *¿de acuerdo?*

FS, EA, AM, MC: *Sí*.

MA: *Copiad el tercer ejemplo, por favor*.

FS, EA, AM, MC: (Copian).

MA: (En el cuarto reloj, en color azul, delimita con dos rayas el cuarto desde las nueve hasta las doce y lo pinta) *ahora trabajaremos esta franja*. (Borra el cuarto pintado pero mantiene las rayas que lo delimitan. Marca 12:57. En color rojo indica la hora y, en verde, los minutos) *¿qué hora es?*

FS: *La una menos tres minutos*.

MA: *¿MC?*

MC: *Las doce y cincuenta y cinco minutos*.

FS: *¡No, no es correcto! Son y cincuenta y siete*.

MA: (Señala la aguja de los minutos y mira a MC) *fíjate bien MC ¿qué hora es?*

MC: *Tienes razón, y cincuenta y siete*.

MA: *AM, ¿qué hora es?*

AM: *Las doce y cincuenta y siete minutos*.

MA: *EA, ¿qué hora es?*

EA: *Las doce y cincuenta y siete minutos*.

MA: *¡Muy bien! Perfecto* (en la pizarra, junto al cuarto reloj escribe 12:57. En rojo indica la hora y, en verde, los minutos). *EA ¿cómo lo escribimos?*

EA: *Las doce...*

MA: *No, no... ¿por dónde empezamos?*

AM: *Por los cuartos.*

MA: *Exacto (debajo del cuarto reloj escribe en color verde TRES QUARTS)siempre empezamos por los cuartos. Seguimos ¿cuántos minutos?*

AM: *Doce.*

MA: *FS, MC ¿cuántos minutos?*

AM: *Doce.*

MA: *Deja que piensen ellos, por favor. A ver, tenemos un cuarto (lo señala), dos cuartos (lo señala), y tres cuartos (lo señala), ¿cuántos minutos han pasado desde el tercer cuarto?*

MC: *Doce minutos.*

MA: *¿FS?*

FS: *Doce minutos.*

MA: *¿EA?*

EA: *Doce minutos.*

MA: *¡Exacto! Siempre debéis contar desde el cuarto cuántos minutos han pasado y realizar la resta (en la pizarra, junto a "tres quarts" escribe en color verde I DOTZE MINUTS) ¿qué hora es?*

FS: *La una.*

MA: *Perfecto (en la pizarra, junto a "tres quarts i dotze minuts" escrito en verde, añade en color rojo D'UNA). Recordad que siempre cambiamos la estructura; escribimos primero los minutos y, después, las horas. Podéis copiarlo.*

FS, EA, AM, MC: (Copian).

MA: *Hay que practicar mucho. Ahora, haremos un ejercicio, para seguir trabajando las horas* (en la pizarra, borra todas las horas pero mantiene los dibujos de los relojes. En el primer reloj marca 15:14; en el segundo reloj 15:16; en el tercer reloj 15:42 y en el cuarto reloj 15:50. En color rojo indica las horas y, en verde, los minutos. MA se aleja para dejar trabajar a los alumnos solos pero está pendiente de ellos).

FS, EA, AM, MC: (Completan el ejercicio en sus libretas).

FS: *Ya estoy.*

MA: (Se acerca al pupitre de FS, se inclina y con un bolígrafo rojo corrige los apuntes que ha copiado del ejercicio anterior) *ahora sí, perfecto.* (Se dirige al pupitre de MC y revisa lo que está escribiendo).

MC: *Tengo muchas dudas, supongo que no será correcto.*

MA: *No te preocupes, tranquila, aquí estamos para aprender. Déjame mirar los apuntes* (se inclina, coge la libreta de MC y corrige los errores) *poco a poco, no te pongas nerviosa.*

AM y EA: (Finalizan el ejercicio y hablan).

MA: *¿Ya estáis?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Perfecto, empezamos.* (Señala el primer reloj que marca 3:14) *¿qué hora es?*

FS: *Las cuatro y catorce minutos.*

MA: *¿EA?*

EA: *Las cuatro trece.*

MA: *Signa bien, por favor.*

EA: *Disculpa. Las cuatro y trece minutos.*

MA: *¿AM?*

AM: *Las cuatro y quince minutos.*

MA: ¿MC?

MC: *Las cuatro y quince minutos.*

MA: *¡Muy mal! (Sonríe) estoy muy enfadada ¿será posible? todas son incorrectas.*

FS, EA, AM, MC: (Sonríen).

MA: *Fijaos bien, ¿qué hora es?*

AM: *No es fácil...*

MA: *Ahora no se trata de cómo se escribe, sólo quiero saber la hora ¿qué hora es AM?*

AM: *Un cuarto de...*

MA: *En números ¿qué hora es?*

MC: *Las tres y catorce minutos.*

MA: *¿Y por qué antes me has dicho otra cosa?*

MC: *Porque no lo veía claro... (sonríe).*

MA: (Señala el reloj) *todavía no ha llegado al cinco, por lo tanto, es imposible que sea y quince ¿lo veis?*

FS, EA, AM: *Sí.*

MA: (Junto al dibujo del reloj escribe 3:14. La hora en color rojo y los minutos en verde).

AM: *¿un cuarto?*

MA: *Todavía no hemos llegado al cuarto, son y catorce minutos. Siguiendo ejemplo (señala el segundo reloj que indica 3:16) ¿qué hora es?*

MC: *Las tres y cuarto.*

MA: *¿Lo dices en serio?*

MC: *No, no, no, perdón, son las tres y quince.*

MA: *¡Será verdad! ¿Qué hora es?*

FS: *Las tres y dieciséis.*

MA: *¡Son las tres y dieciséis!*

MC: *Sí, sí, sí, tienes razón (sonríe), me he puesto nerviosa.*

MA: (Junto al segundo reloj escribe 3:16. La hora en color rojo y los minutos en verde). *Siguiente* (señala el tercer reloj que marca 3:42) *¿qué hora es?*

EA: *Las tres y...no sé.*

MC: *Las cuatro menos cuarto.*

MA: (Señala el reloj) *todavía no ha llegado a menos cuarto. ¿Qué hora es?*

MC: *Las tres y cuarenta y dos.*

MA: *AM ¿qué hora es?*

AM: *Las tres y cuarenta y dos.*

MA: *¿Seguro?*

AM: *Seguro.*

MA: (Se gira para escribir en la pizarra pero vuelve a mirar a AM) *¿seguro?*

AM: *Sí, sí, seguro.*

MA: (En la pizarra, junto al tercer reloj escribe 3:42. La hora en color rojo y los minutos en verde). *Siguiente* (señala el cuarto reloj que marca 3:50) *¿qué hora es?*

MC: *Las tres y cincuenta minutos.*

MA: *¡Muy bien!*

FS: *¡Bravo! ¡Muy bien MC!*

MA: (Sonríe. En la pizarra, junto al cuarto reloj escribe 3:50. La hora en color rojo y los minutos en verde). *¡Ahora sí! Perfecto. Bien, ahora debemos completar su forma*

escrita, MC, completarás el primer reloj; AM, el segundo, EA, el tercero y FS, el cuarto. Empezamos, MC, sal a la pizarra y escribe el primero, por favor.

MC: (Se levanta, se dirige a la pizarra y en color verde escribe QUINZE MINUTS I QUATRE).

MA: *AM, el siguiente, por favor.*

AM: (Se levanta, se dirige a la pizarra y en color verde escribe UN QUART I UN MINUTS DE QUATRE).

MA: *EA, el siguiente, por favor.*

EA: (Se levanta, se dirige a la pizarra y en color verde escribe DOS QUARTS I DOTZE MINUTS).

MA: *FS, el siguiente, por favor.*

FS: (Se levanta, se dirige a la pizarra y en color verde escribe TRES QUARTS I CINC MINUTS DE QUATRE).

MA: *Empezamos la corrección. (Señala 3:14) ¿qué pone aquí?*

MC: *Catorce.*

MA: (Señala "quinze minuts" escrito por MC) *¿y por qué escribes quince?*

MC: (Sonríe) *es verdad...*

MA: (Señala 3:14) *si antes hemos comentado que eran y catorce (señala "quinze minuts" escrito por MC) la correspondencia escrita no puede variar ¿lo entiendes?*

MC: *Sí, no lo veía claro, por eso he puesto y quince.*

MA: (En color rojo tacha "quinze minuts" y escribe "catorce minuts") *la (dactilología) "i" es incorrecto, es «de» (en color rojo tacha "i" y escribe "de". Señala "quatre") el resto es correcto, ¿sí? ¿se entiende?*

MC: *Sí.*

MA: *¿El resto lo teníais bien?*

FS: *Yo sí.*

AM: *Yo no, también había escrito y cuarto.*

MA: *Vale pero debéis fijaros que si no ha llegado al cuarto, no pueden ser y cuarto ¿de acuerdo?*

FS, AM: *Sí.*

MA: *EA, ¿tu primer reloj es correcto?*

EA: *No, había escrito un cuarto...*

MA: *No, un cuarto siempre lo utilizamos cuando pasa del quince (señala el cuarto). Seguimos, AM, siguiente ejemplo, está perfecto ¿verdad? muy bien. Lo único (señala "minuts") no es correcto puesto que es plural; en singular lo escribimos (en color rojo tacha "minuts" y escribe MINUT) así, ¿de acuerdo?*

AM: *Vale.*

MA: *Está perfecto, muy bien, felicidades.*

AM: *¡Bien!*

MC: *(A AM) enhorabuena.*

MA: *Seguimos, EA, el siguiente ejemplo (señala "dos quart i dotze minuts") fíjate bien, dos cuartos es correcto, muy bien ya que tenemos un cuarto (lo señala) y dos cuartos (lo señala), falta una (dactilología) "s" (en "quart" añade una S en color rojo). ¿Cuántos minutos tenemos a partir del segundo cuarto? Si contamos, en total tenemos doce minutos ¿verdad?*

EA: *Sí.*

MA: *Por lo tanto, esta parte también es correcta pero ¿qué hora es? aquí no indicas la hora (señala 3:42) puesto que debemos sumar una más deberemos escribir de cuatro (junto a "dos quarts i dotze minuts" añade en color rojo DE QUATRE).*

EA: *¡Es verdad! No me he dado cuenta.*

MA: *Sólo tienes que fijarte un poco más, está perfecto pero faltaba la hora. (Se acerca al pupitre de MC, mira el ejercicio y comprueba que ella lo ha escrito bien) ¡muy bien MC! Es muy importante que practiquéis las horas en casa una y otra vez para saber cómo escribirlas. (Reparte a cada alumno el dossier «Els verbs», lo proyecta en clase y borra la pizarra) ahora trabajaremos los verbos (en la pizarra escribe en color azul VERBS) en la clase anterior explicamos que teníamos cuatro conjugaciones diferentes (en la pizarra escribe -AR, -ER, -RE, -IR en cuatro columnas y lo separa por rayas verticales. Coge el dossier de MC y lo muestra a los alumnos) este dossier es el mismo que tenemos proyectado. Vamos a ver un ejemplo de la primera conjugación (proyecta la primera página, el verbo "cantar") mirad, el verbo cantar, fijaos en la terminación (en la imagen proyectada, con la mano derecha tapa "cant") ¿veis? (señala la primera columna "-ar" escrita en la pizarra) pertenece a la primera conjugación (en el dossier que tiene en la mano, cara a los alumnos, señala la primera página, el verbo "cantar". Dactilología) "ar", primera conjugación. (Pasa página y señala la segunda página, el verbo "anar". Dactilología) "ar", primera conjugación. (Pasa página y señala la tercera página, el verbo "estar". Dactilología) "ar". (Pasa página y señala la cuarta página, el verbo "menjar". Dactilología) "ar". (Pasa página y señala la quinta página, el verbo "haver ". Dactilología) "er" (señala la segunda columna "-er" escrita en la pizarra). En este dossier tenéis ejemplos de las cuatro conjugaciones (señala las cuatro columnas escritas en la pizarra) ¿de acuerdo?*

FS, AM: *Sí.*

MA: *(Devuelve el dossier a MC). Para aprender con facilidad los verbos siempre debéis clasificarlos en cuatro grupos diferentes, tenemos verbos regulares e irregulares pero, es importante aprenderse los modelos completos de flexión verbal de cada uno de los grupos para aplicar pautas y normas generales que podremos seguir. De este modo, por ejemplo, si nos aprendemos la conjugación de un verbo regular acabado en (dactilología) "ar" podremos aplicar las mismas flexiones a otros verbos regulares de la misma conjugación. Lo mismo para el resto de conjugaciones (señala las tres columnas restantes). Como ya he comentado, tenemos verbos irregulares cuya flexión será muy diferente, pero esos deberemos aprenderlos a parte y de forma individual ya que cada uno de ellos, tiene sus propias excepciones.*

En clase veremos diferentes ejemplos para entenderlo mejor. Vamos a empezar con el verbo que tenemos proyectado (señala la proyección del verbo "cantar") este verbo nos puede servir como muestra de flexión en la primera conjugación. Para los sordos es complejo distinguir los tiempos verbales y entender, por ejemplo, la diferencia entre el futuro simple y el futuro compuesto. Los oyentes están acostumbrados a escucharlo y lo emplean con naturalidad. En nuestro signado marcamos los tiempos verbales pero de una forma gramatical muy diferente a la correspondencia escrita. Muchos sordos, cuando aprenden o emplean los tiempos verbales piensan que sólo hay tres, presente, pasado y futuro, pero, como veremos en clase, el abanico es más amplio y debemos saber utilizarlos y distinguirlos todos. Todos los verbos (señala el cuadro escrito en la pizarra) se pueden conjugar en todos los modos y tiempos. En primer lugar, tenemos el presente (realiza el signo más lento y grande) en la diapositiva está aquí (señala "present"). El presente se utiliza para expresar acciones que tienen lugar en el momento en el que se habla, en el ahora, por eso está situado en medio de la hoja. En segundo lugar, en el lado izquierdo, tenemos las formas de pasado (señala el cuadro "passat"), por ejemplo (señala "pretèrit imperfet". Realiza el signo más lento y lo repite varias veces) el pretérito imperfecto.

MC: (Dactilología) "*¿imperfet?*"

MA: Sí.

MC: *¿El signo es pasado?*

MA: (En la pizarra escribe en color azul y en forma de listado PRESENT, PASSAT, FUTUR. Señala el primero; realiza el signo más grande y lento) *el presente* (en la diapositiva, señala "present") es éste; (en la pizarra señala "passat"; realiza el signo más grande y lento) *el pasado* (en la diapositiva, señala "passat") es éste; (en la pizarra señala "futur"; realiza el signo más grande y lento) *el futuro* (en la diapositiva, señala "futur") es éste. *A grandes rasgos, hay tres bloques verbales y, dentro de ellos, diferentes tiempos. Lo mismo ocurre en lengua de signos. Por ejemplo si yo signo que algo sucederá en el futuro puedo indicar una acción que todavía debe pasar y otra que estará finalizada en el momento al que se refiere la enunciación.*

No es lo mismo si signo el año que viene estudiaré o el año que viene habré estudiado, son enunciados diferentes ¿lo veis?

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Sé que es un tema muy complicado, así que vamos a ir poco a poco. Empecemos por las formas de pasado (señala las formas de pasado de la diapositiva). Dentro del pasado podemos distinguir el pretérito imperfecto (señala "pretèrit imperfet". Dactilología) "imperfet" y el pretérito perfecto (señala "pretèrit perfet". Dactilología) "perfet". Son dos palabras que se parecen mucho pero son tiempos diferentes. El pretérito imperfecto (señala "pretèrit imperfet") se utiliza para describir una acción que se desarrolla en el pasado, sin indicar si ha finalizado o no, mientras que, el pretérito perfecto (señala "pretèrit perfet") nos dice que la acción ya ha concluido. Por ejemplo, si ahora os explico acciones que yo llevé a cabo cuando era pequeña, podría utilizar el pretérito imperfecto, por ejemplo, si digo «cuando era pequeña cantaba en la escuela» o «jugaba en el patio con mis amigos» son acciones pasadas que ocurrieron hace mucho tiempo. Por el contrario, si quiero indicar una acción pasada que ocurrió hace poco, por ejemplo ayer, utilizaré el pretérito perfecto, por ejemplo «ayer comí arroz», es pasado, pero es más próximo a mi tiempo actual que el anterior ¿se entiende?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Seguimos, en el pasado también tenemos el pretérito indefinido (señala "pretèrit indefinit") que se utiliza para indicar acciones pasadas y terminadas. Es una forma verbal compuesta que se conjuga con el verbo haber y el participio de cada verbo (en la pizarra, en forma de listado y en color azul escribe HE, HAS, HA, HEM, HEU, HAN). Como podéis ver en el ejemplo que tenéis proyectado, podemos hacer referencia a acciones que ya han pasado pero que hemos hecho hoy, por ejemplo, si yo digo «hoy me he levantado a las siete de la mañana» es una acción que ya ha pasado pero que he realizado hoy. «Hoy me he levantado, he desayunado y me he vestido». Todas estas acciones las he hecho hoy pero son pasadas puesto que ya están concluidas.*

AM: *Las tres que acabas de explicar forman parte del pasado ¿verdad?*

MA: *Exacto. Seguimos, en el pasado también tenemos el pretérito pluscuamperfecto (señala "pretèrit plusquamperfet") que se utiliza para expresar acciones pasadas, realizadas en un momento concreto en el pasado. Del mismo modo que el pretérito indefinido, también se conjuga con el verbo haber y el participio. El participio es igual, es el mismo (señala la conjugación del participio del "pretèrit indefinit" y del "pretèrit plusquamperfet") pero el verbo haber varía (señala la conjugación del verbo haber del "pretèrit indefinit" y del "pretèrit plusquamperfet"). Antes conjugábamos el verbo haber en presente (señala la conjugación escrita en la pizarra "he, has, ha, hem, heu, han") y, ahora lo conjugamos en pasado (junto al listado anterior, escribe en color azul HAVIA, HAVIES, HAVIA, HAVÍEM, HAVÍEU, HAVIEN). ¿Lo entendéis?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Bien, hasta aquí las formas del pasado. Es muy importante que entendáis que tenemos pasado (se sitúa en el extremo izquierdo del aula), presente (da un paso grande y se coloca en el centro) y futuro (da un paso grande y se coloca en el extremo derecho del aula). Si quiero utilizar (se sitúa en el extremo izquierdo del aula) las formas de pasado (realiza el signo más lento y grande) puedo usar el pretérito imperfecto, el perfecto, el pluscuamperfecto o el indefinido, dependiendo del tiempo verbal al que quiero hacer referencia. Si quiero utilizar (da un paso grande y se coloca en el centro) el presente conjugaré el verbo para hacer referencia a las acciones que suceden en este momento. Si quiero utilizar (da un paso grande y se coloca en el extremo derecho del aula) el futuro, para hacer referencias a las próximas acciones que realizaré después, mañana, el año que viene o dentro de diez años, haré uso del futuro simple y el futuro compuesto. El futuro simple indica acciones que todavía deben suceder. El futuro compuesto hace referencia a futuras acciones que están finalizadas en el momento al que se refiere el enunciado. Del mismo modo que en el pretérito indefinido y en el pluscuamperfecto, se debe conjugar con el verbo haber. Si en el pretérito indefinido se conjugaba en presente (señala el listado "he, has, ha, hem, heu, han") y en el pretérito pluscuamperfecto se conjugaba en pasado (señala el listado "havia, havies, havia, haviem, havíeu, havien") ahora, lo conjugaré en futuro (junto a los dos listados anteriores escribe en color azul HAURÉ, HAURÀS, HAURÀ, HAUREM,*

HAUREU, HAURAN). *Como he explicado al principio de clase, estos tiempos verbales los tenemos en todas las conjugaciones* (señala el cuadro de conjugaciones escrito en la pizarra). *¿Queda claro?*

FS: *Sí.*

MA: *Ya hemos explicado los tipos de tiempos verbales y ahora veremos cómo se conjugan. Si os fijáis en vuestras fotocopias las flexiones están marcadas en color diferente, en gris claro. Para que lo entendáis mejor, lo escribiremos en la pizarra* (en la pizarra, borra todo lo escrito excepto el título "verbs". En color azul escribe CANTAR y realiza una raya para separar la terminación) *la raíz no varía, la mantendremos siempre para conjugar el verbo. En primer lugar, escribiremos los pronombres personales que ya conocemos: yo, tú, él, ella, nosotros, vosotros y ellos* (en la pizarra, en forma de listado y en color azul escribe JO, TU, ELL/ELLA, NOSALTRES, VOSALTRES, ELLS/ELLES. Realiza un cuadro y escribe, de izquierda a derecha en color azul, PASSAT, PRESENT, FUTUR. Señala "passat") *pasado, (señala "present) presente, (señala "futura") y futuro. Fijaos, la raíz siempre es la misma, no cambia, pero en la flexión es donde marco la persona, el número y el tiempo* (en el primer recuadro, junto a los pronombres personales y en forma de listado escribe CANTAVA, CANTAVES, CANTAVA, CANTÀVEM, CANTÀVEU, CANTAVEN. En azul escribe la raíz y, en verde, la desinencia). *Si en vez del verbo cantar, utilizo el verbo saltar, la conjugación es la misma* (en la pizarra, en color azul escribe SALTAR. En color rojo, realiza una flecha para separar la raíz) *pero utilizaría esta raíz. La conjugación se mantiene ¿lo veis? lo único que cambia es la raíz. Seguimos, con el presente* (se dirige a la proyección y señala "present") *del mismo modo que en el pasado, tenéis las desinencias marcadas en color gris claro.* (Se dirige a la pizarra y, en el segundo recuadro, en forma de listado escribe CANTO, CANTES, CANTA, CANTEM, CANTEU, CANTEN. En azul escribe la raíz y, en rojo, la desinencia). *Seguimos, con el futuro* (se dirige a la proyección y señala "futura") *del mismo modo que en el pasado y en el presente, tenéis las desinencias marcadas en color gris claro.* (Se dirige a la pizarra y, en el tercer recuadro, en forma de listado escribe CANTARÉ, CANTARÀS, CANTARÀ, CANTAREM, CANTAREU, CANTARAN. En azul escribe la raíz y, en negro, la desinencia). *Ya lo tenemos* (señala "passat" escrito en la pizarra y lo redondea en color verde) *pasado, (señala*

"present" escrito en la pizarra y lo redondea en color rojo) *presente* y (señala "futur" escrito en la pizarra y lo redondea en color negro) *futuro*. *Estas tres formas, son las más complejas. Si os fijáis en vuestras fotocopias, el pretérito pluscuamperfecto, el pretérito indefinido y el futuro compuesto siempre se conjugan con el participio, que acaba en (dactilología) "at"* (en la pizarra, en color negro escribe CANTAR realiza una flecha, escribe CANTAT y redondea el final). *Lo único que cambia es el verbo haber, que, como hemos explicado antes, sí debe conjugarse. Asimismo, el pretérito perfecto siempre se conjuga con el infinitivo (dactilología) "ar"*.

FS: *Entonces la raíz del verbo siempre se mantiene ¿verdad?*

MA: *Sí, la raíz la mantenemos. A veces, puede sufrir algunas modificaciones pero esto lo iremos trabajando poco a poco. Vamos a ver un ejemplo de otra conjugación (en la proyección, muestra el verbo "escriure", con la mano tapa las desinencias y muestra la raíz) mirad, la raíz no cambia, ¿lo veis? Si os fijáis, el presente y el pasado son diferentes, porque son conjugaciones diferentes pero el futuro siempre se mantiene (señala el futuro del verbo "escriure" en la diapositiva y el futuro del verbo "cantar" escrito en la pizarra). Es exactamente igual, el futuro no cambia.*

FS: *¡Es verdad!*

MA: *Antes he explicado que tenemos verbos regulares e irregulares. Por un lado, hay cuatro conjugaciones (dactilología) "ar", (dactilología) "er", (dactilología) "re" y (dactilología) "ir", pero, por otro, tenemos un grupo de verbos que se conjugan totalmente diferente y que siguen sus propias normas. En el dossier que os he dado, me gustaría que buscarais estos verbos y me dijerais cuáles son.*

FS, EA, AM, MC: (Miran sus fotocopias).

MC: (Dactilología) "anar".

MA: *Exacto, muy bien (en la pizarra, en color azul escribe ANAR y realiza una flecha separando "ar"). Si vemos este verbo y nos fijamos en cómo acaba, rápidamente podríamos pensar que pertenece a la primera conjugación y, por lo tanto, intentaríamos conjugarlo igual que cantar, pero, hay que tener mucho cuidado porque este verbo es totalmente diferente y, para poder aprenderlo, hay que memorizarlo. En este caso, no podemos buscar reglas generales de otros verbos*

que nos ayuden a conjugar éste puesto que tiene muchas excepciones. Es un verbo irregular y hay que aprenderlo como tal. ¿Cómo es el pasado del verbo ir?

MC: (Mira sus fotocopias. Dactilología) "vaig", (dactilología) "vas"...

MA: (Señala el pasado del verbo "cantar") *es totalmente diferente ¿verdad?*

MC: Sí.

MA: *¿Y el futuro?*

AM: (Mira sus fotocopias. Dactilología) "aniré".

EA: (Mira sus fotocopias. Dactilología) "aniràs".

MA: *¿Lo veis?*

FS: Sí.

MA: *El verbo ir es diferente, así que debemos considerarlo de un grupo distinto. (En internet busca el libro «Els verbs catalans conjugats» de Joan Baptista Xuriguera y lo muestra a los alumnos) es muy importante que tengáis un diccionario de verbos para poder consultarlo. Aquí encontraréis los verbos regulares e irregulares con sus normas y excepciones. Considero que es muy importante para vosotros ya que en el curso no tenemos tiempo suficiente para explicar todas las excepciones y es imprescindible que en casa, os acostumbréis a utilizarlo. Como siempre os digo, la estructura de la lengua de signos es muy diferente a la estructura de la lengua oral y, aunque nosotros también utilizamos tiempos verbales, nuestra forma de expresarlo es muy distinta. Los verbos son imprescindibles y debéis practicarlos una y otra vez para aprenderlos.*

EA: *Yo creo que es muy importante tener un diccionario como éste porque, a veces, aunque te aprendas una conjugación, si no la usas, la olvidas. De esta manera, puedes consultarla.*

MA: *Exacto, muy bien. MC ha comentado que el verbo ir es un verbo irregular. ¿Podéis buscar en vuestras fotocopias otros verbos irregulares?*

FS, EA, AM, MC: (Buscan en las fotocopias).

AM: *Estar.*

MA: *Muy bien, el verbo estar. ¿Cómo es el futuro?*

FS, EA, AM, MC: (Buscan en las fotocopias).

FS: (Dactilología) *"estaré".*

MA: *Muy bien ¿y el pasado?*

FS, EA, AM, MC: (Buscan en las fotocopias).

AM: (Dactilología) *"estaba", igual que cantar.*

MA: *Igual, muy bien ¿y el presente?*

AM: (Sin mirar las fotocopias) *esto...*

MA: (Dactilología. Signa el final más grande) *"estic", es totalmente diferente al presente del verbo cantar ¿lo veis? Es del grupo de irregulares. Aunque el pasado y el futuro se conjuguen igual, el presente no. ¿Cómo es el pluscuamperfecto?*

FS, EA, AM, MC: (Buscan en las fotocopias).

FS: (Dactilología) *"havia estat".*

MA: *Muy bien, el participio es el mismo (dactilología) " estat" (señala la conjugación del "pretèrit plusquamperfet", del "pretèrit indefinit" y del "futur compost") en las tres conjugaciones se mantiene ¿verdad?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Muy bien. seguimos. Hemos comentado que el verbo ir y el verbo estar son verbos irregulares. ¿Podéis buscar en vuestras fotocopias otros verbos irregulares?*

FS, EA, AM, MC: (Buscan en las fotocopias).

FS: (Dactilología) *"menjar".*

MA: *El verbo comer es un verbo regular puesto que se conjuga del mismo modo que cantar. Es de la primera conjugación. La única excepción que tenemos en este verbo, por cuestiones gramaticales, es que en catalán no se escribe (dactilología)*

"je, ji", con (dactilología) "j", sino que se escribe (dactilología) "ge, gi", con (dactilología) "g". Mirad (se acerca alumno por alumno, se inclina y señala las excepciones en el presente. Se dirige al pupitre de MC, se inclina y señala sus fotocopias) *aquí*; (se dirige al pupitre de AM, se inclina y señala sus fotocopias) *aquí*; (se dirige al pupitre de EA, se inclina y señala sus fotocopias) *aquí* y (se dirige al pupitre de FS, se inclina y señala sus fotocopias) *aquí*. (En la pizarra, borra el presente de "cantar") *vamos a explicarlo un poco mejor, para que quede más claro.* (En color azul escribe MENJAR. En el cuadro de presente añade MENJO, MENGES, MENJA, MENGEM, MENGEU, MENGEN. En azul escribe la raíz y en rojo las desinencias). *La* (dactilología) "j", delante de (dactilología) "e, i", se convierte en (dactilología) "g". *En este caso, como he comentado, es un verbo regular porque todos los tiempos verbales se conjugan igual que los del primer grupo. ¿Qué más verbos encontramos en las fotocopias?*

MC: (Dactilología) "rentar-se".

MA: *¿Es regular o irregular?*

MC: *Irregular.*

MA: *¿Por qué?*

MC: *Porque lleva (dactilología) "-se".*

MA: (En la pizarra escribe en color azul RENTAR-SE. Señala "-se") *¿qué era esto? ¿por qué se escribía así?*

MC: *No lo sé.*

MA: *¿Lo habéis olvidado? Lo trabajamos en sesiones anteriores.*

AM: *El (dactilología) "-se" hace referencia a uno mismo (a MC) ¿no te acuerdas? yo me lavo, tú te lavas, él se lava...*

MA: *Ahora vamos a dejar a un lado el pronombre reflexivo y nos centraremos en la conjugación del verbo (con la mano derecha, tapa "-se"). Si nos fijamos en la terminación el verbo lavar es un verbo regular de la primera conjugación puesto que se conjuga igual que los que hemos trabajado anteriormente, como cantar. (En la pizarra, borra todo pero mantiene el recuadro de los tiempos verbales y*

pronombres. En el primer recuadro, debajo de "passat" escribe en forma de listado RENTAVA, RENTAVES, RENTAVA, RENTÀVEM, RENTÀVEU, RENTAVEN. En azul escribe la raíz y en color verde la desinencia) *ya tenemos el pasado, es igual que el verbo cantar ¿verdad?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Veamos el presente.* En el segundo recuadro, debajo de "present" escribe en forma de listado RENTO, RENTES, RENTA, RENTEM, RENTEU, RENTEN. En azul escribe la raíz y en color rojo la desinencia) *ya tenemos el presente, es igual que el verbo cantar ¿verdad?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Veamos el futuro.* En el tercer recuadro, debajo de "futur" escribe en forma de listado RENTARÉ, RENTARÀS, RENTARÀ, RENTAREM, RENTAREU, RENTARAN. En azul escribe la raíz y en color rojo la desinencia), *perfecto, ya tenemos el futuro. ¿Qué hacemos ahora con el pronombre reflexivo? ¿dónde debemos colocarlo?*

FS, EA, AM, MC: (Miran a la maestra pero no responden).

MA: *¿Tenéis aquí vuestros apuntes y las fotocopias que os reparto?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Por favor, buscad en vuestras fotocopias qué es esta palabra y dónde debemos escribirla.*

FS, EA, AM, MC: (Buscan en sus apuntes).

MA: (Se acerca al pupitre de FS, se inclina y busca en su carpeta) *mira, aquí está* (coge la fotocopia de FS, se coloca en medio del aula y la muestra a los alumnos) *es ésta* (se acerca alumno por alumno para mostrar dónde se explican los pronombres. Se dirige al pupitre de MC, se inclina y muestra la fotocopia) *aquí;* (se dirige al pupitre de AM, se inclina y muestra la fotocopia) *aquí;* (se dirige al pupitre de EA, se inclina y muestra la fotocopia) *aquí* y (se dirige al pupitre de FS, se inclina y muestra la fotocopia) *aquí* (devuelve la fotocopia a FS), *gracias.* (Se dirige al ordenador y amplía la diapositiva del verbo "rentar-se" para que puedan verse bien los pronombres reflexivos. Se coloca junto a la pantalla proyectada, señala los

pronombres. Dactilología) *"em, et, es, ens, us, es"* son los pronombres reflexivos que deben colocarse siempre, antes del verbo (se dirige a la pizarra y, en color negro añade los pronombres reflexivos a todas las conjugaciones) *¿lo veis? siempre antes del verbo.* (Se dirige al pupitre de MC, se inclina y muestra los pronombres en el "present") *aquí;* (se dirige al pupitre de AM, se inclina y muestra los pronombres en el "present") *aquí;* (se dirige al pupitre de EA, se inclina y muestra los pronombres en el "present") *aquí* y (se dirige al pupitre de FS, se inclina y muestra los pronombres en el "present") *aquí.* Los verbos reflexivos siempre deben conjugarse con el pronombre correspondiente. Recordad que, los verbos reflexivos indican acciones que se llevan a cabo sobre sí mismo o sobre otra persona, por ello, siempre deben concordar con el sujeto.

AM: *¿Cómo se escribe? (dactilología) "¿pron...?"*

MA: (Dactilología) *"pronom". Ya hemos visto varios ejemplos de verbos de la primera conjugación, acabados en (dactilología) "ar". Ahora dejaremos a un lado este grupo y nos centraremos en la segunda conjugación, en los verbos acabados en (dactilología) "er". Para trabajar este grupo, me gustaría comenzar con el siguiente verbo (en la diapositiva, proyecta el verbo "haver"). Cuando hemos trabajado el verbo «cantar» ¿os acordáis que hemos explicado que los tiempos compuestos, como el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito indefinido se conjugaban con el verbo <haber>? pues aquí (señala la pizarra) tenéis la conjugación completa. El verbo (dactilología) "haver" es un verbo irregular de segunda conjugación debido a las excepciones que tiene. Para estudiarlo no es complicado puesto que las desinencias se repiten. Si nosotros estudiamos de memoria el pretérito imperfecto (lo señala) y el futuro simple (lo señala), no tendremos problemas para conjugar el pretérito pluscuamperfecto y el futuro compuesto ya que, las formas verbales, se repiten. Fijaos bien, por un lado, esto (señala el "pretèrit imperfet") es lo mismo que esto (con la mano señala el "pretèrit plusquamperfet". Coloca los brazos encima de la proyección, con el brazo izquierdo tapa los pronombres y, con el derecho el participio. De esta manera, sólo muestra a los alumnos "havia, havies, havia, haviem, havieü, havien"). Por otro lado, esto (señala el "futur simple") es lo mismo que esto (con la mano señala el "futur compost". Coloca los brazos encima de la proyección, con el brazo izquierdo tapa*

los pronombres y, con el derecho el participio. De esta manera, sólo muestra a los alumnos "hauré, hauràs, haurà, haurem, haureu, hauran"). *Lo mismo ocurre con el presente y el pretérito indefinido. Si nos estudiamos de memoria las formas del presente (lo señala) no tendremos problemas en conjugar el pretérito indefinido. Esto (señala el "present") es lo mismo que esto (con la mano señala el "pretèrit indefinit"). Coloca los brazos encima de la proyección, con el brazo izquierdo tapa los pronombres y, con el derecho el participio. De esta manera, sólo muestra a los alumnos "he, has, ha, hem, heu, han"). ¿Queda claro?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: (Borra la pizarra pero mantiene el recuadro con el nombre de los tiempos verbales y los pronombres. En la parte superior centro escribe SER). *El verbo ser se utiliza muchísimo en lengua oral, así que vamos a trabajarlo. Es un verbo irregular debido a sus excepciones así que debemos aprenderlo de memoria para poder utilizarlo correctamente. Empezamos con el presente, fijaos bien (señala el "present" proyectado en la dispositiva) es totalmente distinto a otros verbos que hemos trabajado ¿verdad?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *El pasado (señala el "pretèrit imperfet" proyectado en la dispositiva) también es diferente. Este tipo de verbos requieren mucha práctica. Como he explicado anteriormente, los verbos regulares siguen una norma y todos se conjugan igual dependiendo de si son de primera, de segunda, de tercera o de cuarta conjugación. Los verbos irregulares son excepcionales, son diferentes y debemos aprenderlos tal y como son. Veamos el futuro (señala el "futur simple" proyectado en la dispositiva) también es diferente. Ahora trabajaremos un verbo regular de segunda conjugación (proyecta el verbo "témer" en la diapositiva. En la pizarra, escribe TÉMER y añade en todos los tiempos verbales la raíz TEM, en color azul, en forma de listado). ¿Cómo puedo escribir las desinencias del pasado?*

FS, EA, AM, MC: (Miran el dossier).

MA: *¿Cómo se escribe la primera forma del singular? (señala "jo tem").*

FS, MC: (Dactilología) *"ia".*

MA: (Completa la conjugación en color verde) *¿cómo se escribe la segunda forma del singular?* (señala "tu tem").

FS, MC: (Dactilología) "ies".

MA: (Completa la conjugación en color verde) *¿cómo se escribe la tercera forma del singular?* (señala " ell/ella tem").

FS: (Dactilología) "ia".

MA: (Completa la conjugación en color verde) *¿cómo se escribe la primera forma del plural?* (señala "nosaltres tem").

FS, EA: (Dactilología) "íem".

MA: (Completa la conjugación en color verde) *¿cómo se escribe la segunda forma del plural?* (señala "vosaltres tem").

EA: (Dactilología) "íeu".

MA: (Completa la conjugación en color verde) *¿cómo se escribe la tercera forma del plural?* (señala "ells/elles tem").

EA: (Dactilología) "ien".

MA: (Completa la conjugación en color verde) *perfecto, ahora trabajaremos el presente ¿Cómo se escribe la primera forma del singular?* (señala "jo tem").

FS: (Dactilología) "o".

MA: (Completa la conjugación en color rojo) *¿cómo se escribe la segunda forma del singular?* (señala "tu tem").

FS, MC: (Dactilología) "s".

MA: (Completa la conjugación en color rojo) *¿cómo se escribe la tercera forma del singular?* (señala " ell/ella tem").

FS: (Dactilología) "tem".

MA: (Completa la conjugación en color rojo) *¿cómo se escribe la primera forma del plural?* (señala "nosaltres tem")

FS: (Dactilología) "em".

MA: (Completa la conjugación en color rojo) *¿cómo se escribe la segunda forma del plural?* (señala "vosaltres tem")

MC: (Dactilología) "eu".

MA: (Completa la conjugación en color rojo) *¿cómo se escribe la tercera forma del plural?* (señala "ells/elles tem").

FS, MC: (Dactilología) "en".

MA: (Completa la conjugación en color rojo) *muy bien, por último, el futuro. Recordad que las formas de futuro son todas iguales aunque sea de primera, de segunda, de tercera o de cuarta conjugación. ¿Cómo se escribe la primera forma del singular?* (señala "jo tem").

MC: (Dactilología) "eré".

MA: (Completa la conjugación en color negro) *¿cómo se escribe la segunda forma del singular?* (señala "tu tem").

FS, EA, MC: (Dactilología) "eràs".

MA: (Completa la conjugación en color negro) *¿cómo se escribe la tercera forma del singular?* (señala " ell/ella tem").

FS, EA, MC: (Dactilología) "erà".

MA: (Completa la conjugación en color negro) *¿cómo se escribe la primera forma del plural?* (señala "nosaltres tem").

FS, EA, MC: (Dactilología) "erem".

MA: (Completa la conjugación en color negro) *¿cómo se escribe la segunda forma del plural?* (señala "vosaltres tem").

FS: (Dactilología) "ereu".

MA: (Completa la conjugación en color negro) *¿cómo se escribe la tercera forma del plural?* (señala "ells/elles tem").

FS, EA, MC: (Dactilología) "eran".

MA: (Completa la conjugación en color negro). *Perfecto, muy bien. Comentaros que en el dossier veréis unas fotocopias que están divididas en dos partes, como la que estamos trabando ahora. Estas dos partes dividen los modos. Los verbos se conjugan en cuatro modos distintos: el modo indicativo, el imperativo, el condicional y el subjuntivo. Por razones de tiempo, durante este curso sólo trabajaremos el indicativo ya que son los que más empleamos.*

MC: *¿Dónde están los modos?*

MA: (Se acerca al pupitre de MC, se inclina y señala la fotocopia del verbo "témer") *aquí;* (se acerca al pupitre de AM, se inclina y señala la fotocopia del verbo "témer") *aquí;* (se acerca al pupitre de EA, se inclina y señala la fotocopia del verbo "témer") *aquí* y (se acerca al pupitre de MC, se inclina y señala la fotocopia del verbo "témer") *aquí.*

FS: *Madre mía qué complicado...*

MA: *Es complejo, sí pero si intentas estudiarlos y practicarlos, al final, sabrás utilizarlos correctamente. Es trabajo constante. Por eso es tan importante que tengáis un diccionario de verbos en casa. De esta manera, si surge cualquier duda, podéis consultarlo y resolverla. Al principio todo parece muy confuso, pero, poco a poco, iréis entendiendo los tiempos verbales.*

FS: *Eso espero porque ahora mismo lo veo muy difícil.*

MA: *Es mucha práctica. Sé que es complicado y por eso intento daros algunas pautas porque aprenderse todos los verbos de memoria es imposible. En cambio, si cogemos un verbo de cada conjugación como guía, podremos conjugar el resto. Los verbos irregulares son un caso aparte, hay que estudiarlos sí o sí, con sus normas y excepciones.*

MC: *¿Crees que para un oyente es más fácil aprender los tiempos verbales? En mi caso yo lo veo imposible...*

MA: *¡Por supuesto! un oyente, gracias a la audición, está en contacto desde bien pequeño con las conjugaciones. Cuando es bebé las utilizan sus padres, sus*

abuelos, su entorno, toda la familia. A medida que va creciendo y desarrollando el habla empieza a utilizarlas y continúa escuchándolas en la televisión, en la radio, con los amigos. Su mundo es oral, y las palabras lo envuelven.

MC: *¿Y un Sordo puede utilizarlas igual que un oyente?*

MA: *Por supuesto. Lógicamente, puesto que nos falta la audición, a nosotros nos cuesta más este tema, pero requiere más práctica. Un sordo puede conseguir el mismo nivel que un oyente, la única diferencia es que debemos poner más empeño y más práctica para contrarrestar la carencia auditiva. Yo soy Sorda, no tengo restos auditivos, pero he estudiado mucho para conseguir un buen nivel de expresión escrita. Vosotros también lo podéis conseguir. Para un oyente, la gramática no es complicada, la escuchan y la utilizan todos los días; para un sordo, sí. Hay que tener en cuenta que nosotros no escuchamos y no hablamos como ellos, nuestra lengua es diferente, nosotros signamos y, nuestro signado tiene unas características gramaticales totalmente distintas a la lengua oral. Por ello, nos cuesta más, no estamos acostumbrados a usarlas pero, si las trabajamos y las practicamos, al final, lo conseguimos.*

MC: *Es muy complicado...*

MA: *¿Queréis saber cómo podéis aprender a utilizar la gramática sin tener que estar constantemente memorizando listados?*

MC, AM: *¿Cómo?*

MA: *Leyendo. La lectura es nuestra mejor profesora. Si leemos, aprendemos. En la lectura, además de disfrutar, aprenderemos vocabulario, gramática, tiempos verbales y todo lo necesario que necesitamos para mejorar nuestra expresión escrita. Leer es nuestra mejor herramienta. Muchas veces, los Sordos no sabemos cómo se escribe una palabra y es porque vivimos alejados del mundo de las letras. Si leyéramos más, mejoraríamos en todo. Leer es imprescindible y es nuestro mejor recurso para compensar la falta de audición. Bien, hasta aquí la clase de hoy, ha sido intensa pero muy productiva. Antes de irnos, os voy a repartir unos ejercicios para que realicéis en casa y practiquéis. Por un lado (muestra a los alumnos la ficha «horaris») vais a trabajar una ficha de las horas (reparte alumno por alumno la ficha «horaris») y, por otro, (muestra a los alumnos la ficha «anar al metge») practicaréis*

el vocabulario principal que necesitamos para ir al médico y explicar qué nos ocurre (reparte alumno por alumno la ficha «anar al metge»). Nos vemos el próximo día. Gracias.

DUODÉCIMA SESIÓN

Fecha: 4 de junio del 2014.

Duración: 3 horas (17:30h a 20:30h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.

- **Alumnos:** FS, EA, AM, MC.

- **Otros participantes:** NA (investigadora).

Traducción de la sesión:

Los alumnos entran en el aula, y se sientan de forma semicircular en el siguiente orden (de izquierda a derecha): EA, AM y MC. FS llega un poco más tarde y se sienta en su silla, junto a EA.

MA: *Buenas tardes, ¿qué tal? ¿habéis hecho los deberes que mandamos el día anterior?*

MC: *Sí.*

MA: (Se acerca al pupitre de MC, se inclina y corrige los ejercicios) *ahora sí, perfecto.* (Se acerca al pupitre de AM, se inclina y corrige los deberes. Una vez finaliza, se acerca al pupitre de EA, se inclina y corrige los ejercicios) *muy bien EA.*

FS: (Llega a clase y se sienta en su sitio, junto a EA) *buenas tardes.*

MA: *Buenas tardes.* (Se acerca al pupitre de FS) *¿me podrías dejar ver los deberes?*

FS: (Muestra los deberes a MA).

MA: (Se inclina y corrige los ejercicios) *perfecto, gracias.* (Coge la ficha «anar al metge», la muestra a los alumnos y señala la segunda parte "anar-se a visitar") *vamos a trabajar esto, por favor.*

FS, EA, AM, MC: (Buscan la ficha).

MA: *¿La habéis leído en casa?*

FS, EA, AM, MC: (Miran a la maestra pero no contestan).

MA: *EA ¿has leído la ficha?*

EA: *Sí.*

MA: *¿Completa?*

EA: *Sí.*

MA: *¿Y has comprendido todo el vocabulario?*

EA: *Sí, sin problemas.*

MA: *Perfecto, pues ven aquí por favor.*

EA: *¿Por qué yo?* (sonríe. Se levanta y se coloca en medio de la clase, junto a la profesora).

MA: *Perfecto, yo aguanto el papel, tú, mirando a tus compañeros, debes realizar la lectura de la primera intervención* (señala "bon dia, tinc visita amb el doctor Ruiz).

EA: (Lee) *Buenos días* (dactilología) *"¿tinc?" ¿qué es?*

MA: *No lo sé, pregunta a tus compañeros a ver si lo saben.*

EA: (Dactilología) *"¿tinc?" ¿qué es?*

AM: *Tener.*

EA: (Lee) *tengo que ver...*

MA: *Al revés, si signas con los dedos hacia afuera es ver, pero si signas hacia adentro es visita. Tengo visita...*

EA: *Tengo visita.*

MA: *Exacto, visita.*

EA: (Lee pero no entiende la palabra y mira a sus compañeros. Dactilología) *"¿amb?" ¿qué es?*

AM: *Con.*

MA: *Con, muy bien.*

EA: (Lee) *con el doctor ...*

MA: *Exacto, con el doctor*

EA: (Lee) *¿el nombre con dactilología no? (dactilología) "¿Ruiz?"*

MA: (Mira a los alumnos) *¿cómo decimos los nombres?*

FS: *En dactilología (dactilología) "Ruiz".*

MA: *Exacto, en dactilología (dactilología) "Ruiz". Buenos días, tengo visita con el doctor (dactilología) "Ruiz". Muy bien EA, perfecto, puedes sentarte. Siguiente frase, FS, ven por favor.*

FS: (Se levanta y se coloca en medio de la clase, junto a la profesora).

MA: *Fíjate bien en la respuesta ¿qué dice la recepcionista? (señala "sí, consulta 4, sisplay").*

FS: (Lee) *sí, consulta (dactilología) "¿a?"*

MA: *Cuatro.*

FS: *Consulta cuatro.*

MA: (Señala "sisplay") *¿qué quiere decir?*

FS: *No lo sé.*

MA: (Mira a EA, AM y MC).

MC: *Por favor.*

AM: *Sí, por favor.*

MA: (En la pizarra escribe en color azul SISPLAU) *por favor.*

FS: *Por favor.*

MA: *Fíjate en la expresión (realiza de nuevo el signado con la expresión más exagerada) por favor.*

FS: (Se dirige a su silla y se sienta).

MA: *Consulta cuatro, por favor. En lengua de signos también utilizamos mucho esta palabra (repite el signo dos veces y lo realiza más lento) por favor. MC, la siguiente frase, por favor.*

MC: (Se levanta y se coloca en medio de la clase, junto a la profesora).

EA y AM: (Hablan).

MA: (Mueve las manos para llamar la atención de EA y AM).

EA y AM: (Miran a la maestra).

MA: *Por favor, mirarme a mí. Hay que estar pendiente de esto porque si no, no lo aprenderéis. Después, cuando finalice la clase, habláis y, si tenéis dudas respecto al tema, preguntármelas a mí. (A MC. Señala "Doctor, em fa mal el pit") ¿qué dice?*

MC: (Lee) *doctor, me duele ¿el pene?*

FS, EA, AM: (Risas).

MA: (Sonríe. En la pizarra escribe en color azul EM FA MAL EL PIT. Señala la frase y realiza una lectura, señalando palabra por palabra y realizando el signo correspondiente) *me duele el...* (mira a los alumnos).

FS, EA, AM, MC: (Miran a la maestra pero no responden).

MA: *El pecho. Fijaos (dactilología) "pit" es pecho (realiza el signo más lento y lo repite dos veces).*

AM, MC: *Pecho.*

MA: *Exacto, pecho.*

MC: *Yo me he confundido, pensé que era pene.*

MA: *No, cuando decimos que nos duele el pecho es porque tenemos molestia por un resfriado o porque estamos con tos o gripe. AM, te toca, seguimos con la lectura, por favor.*

AM: (Se levanta y se coloca en medio de la clase, junto a la profesora).

MA: (Escribe en la pizarra en color azul en forma de listado TREU-TE LA CAMISA, RESPIRA A FONS, OBRE LA BOCA y ESTIRA'T. Coge la hoja y la coloca delante de AM Señala "treu-te la camisa").

AM: *Quítate la camisa.*

MA: *Muy bien, quítate la camisa (señala "-te") ¿qué es esto? ¿qué quiere decir?*

AM: *A tí. Tú te quitas la camisa.*

MA: *¿Os acordáis que explicamos los pronombres reflexivos? (escribe en la pizarra en color azul y en forma de listado EM, ET, ES...)*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Este (dactilología) "te" es un pronombre reflexivo. (Señala "camisa" y mira a AM).*

AM: *Camisa.*

MA: *Muy bien, camisa (señala la camisa que lleva puesta FS) como lo que lleva FS, yo llevo una camiseta (señala su camiseta), FS lleva una camisa (señala la camisa de FS). Perfecto, puedes sentarte AM. Recordad que el médico no sólo puede ordenarte quitarte la camisa, sino también quitarte los pantalones, o los calcetines o, incluso, toda la ropa. El verbo que utilizará siempre para indicar que te quites algo es éste (señala "treu" escrito en la pizarra). Cuidado, no quiere decir tirar, sólo es quitar ¿de acuerdo? Por ejemplo (se dirige al pupitre de MC y coge su estuche que está encima de la mesa) el estuche de MC está encima de la mesa ¿verdad?*

AM: *Sí.*

MA: *Pues imaginad que yo le digo ahora, MC, quítalo de aquí, por favor. Si digo quitar, no quiere decir que ella lo tire, sólo debe guardarlo (coge el estuche de MC y hace ver que lo guarda en el bolso). El verbo quitar y tirar, en catalán se escriben muy diferentes pero, en castellano, se parecen mucho y nos pueden llegar a confundir ¿de acuerdo?*

FS: *Sí.*

MA: *Muy bien, siguiente frase (en la pizarra, señala "respira fons" y mira a los alumnos).*

FS, EA, AM: *Respira.*

MA: *Muy bien, respira (en la pizarra, señala "fons" y mira a los alumnos).*

MC: *Respira hondo.*

MA: *Exacto, respira hondo (realiza el signo más lento y lo repite dos veces). Seguimos (en la pizarra, señala "obre la boca" y mira a los alumnos).*

FS: *Abre la boca.*

MA: *(Mira a AM).*

AM: *Abre la boca.*

MA: *(Mira a MC).*

MC: *Abre la boca.*

MA: *Muy bien (señala "obre") abrir es un verbo que podemos utilizar mucho, por ejemplo si yo digo abre la puerta, abre la ventana, abre el coche, etc. En este caso, se refiere a abrir la boca (realiza el signo más lento y lo repite dos veces). Seguimos (en la pizarra, señala "estira't" y mira a los alumnos).*

MC: *Estírate.*

MA: *Muy bien, estírate. ¿Queda claro?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Muy bien, ahora seguiremos trabajando los verbos (borra la pizarra). En las clases anteriores trabajamos los pronombres personales ¿os acordáis?*

MC: *Sí.*

MA: *¿Cómo eran? Yo, tú... (mira a los alumnos)*

MC: *Él, ella.*

MA: *Él, ella.*

MC: *Nosotros.*

MA: *Nosotros.*

MC: *Vosotros.*

MA: *Vosotros.*

MC: *Ellos, ellas.*

MA: *Ellos, ellas. Muy bien MC. Yo, tú, él, ella, nosotros, vosotros, ellos, ellas. (En la pizarra, en color azul escribe los pronombres personales en forma de listado). ¿Podéis buscar los verbos acabados en (dactilología) "ar"?*

FS, EA, AM, MC: (Buscan en sus fichas).

MA: *¿Ya? ¿Me podéis decir ejemplos de verbos acabados en (dactilología) "ar"?*

FS, EA, AM, MC: (Miran a la maestra pero no dicen nada).

MA: *Podéis buscar ejemplos en el dossier que trabajamos el último día. (Se acerca al pupitre de MC y señala el dossier de verbos) aquí; (se acerca al pupitre de AM y señala el dossier de verbos) aquí; (se acerca al pupitre de EA y señala el dossier de verbos) aquí y (se acerca al pupitre de FS y señala el dossier de verbos) aquí. El otro día trabajamos (escribe en la pizarra en color azul y en forma de listado CANTAR, ANAR, MENJAR) ¿qué más? recordad que los verbos indican acción por lo que a este listado podríamos añadir caminar o fumar. Como trabajamos en la clase anterior, en el modo indicativo podemos conjugar los tiempos en presente, en pasado y en futuro (se acerca al pupitre de MC y señala en el dossier el modo indicativo) aquí; (se acerca al pupitre de AM y señala en el dossier el modo indicativo)*

aquí; (se acerca al pupitre de EA y señala en el dossier el modo indicativo) aquí y (se acerca al pupitre de FS y señala en el dossier el modo indicativo) aquí. (Se coloca en medio de la clase) recordad que, si son de primera conjugación, y son verbos regulares, podemos conjugarlos todos teniendo en cuenta las flexiones que trabajamos el día anterior. Por otro lado, los verbos irregulares, debemos estudiarlos de forma individual ya que tienen muchas excepciones. En la clase anterior vimos los verbos de primera conjugación, acabados en (dactilología) "ar" y los de segunda conjugación ¿verdad? los verbos acabados en (dactilología) "er".

AM: *Sí.*

MA: *Perfecto, hoy trabajaremos los verbos de tercera conjugación, acabados en (dactilología) "re". (Borra la pizarra y escribe en color verde PERDRE. Lo subraya y redondea la terminación. Señala "perdre" y mira a FS) ¿qué quiere decir?*

FS: *No lo sé... ¿perder?*

MA: *Exacto, perder. (En color azul, escribe en tres columnas PASSAT, PRESENT, FUTUR y lo subraya) recordad que, igual que trabajamos en la primera y en la segunda conjugación, podemos mantener la raíz del verbo y sólo cambiaremos las desinencias para indicar el número, el tiempo y la persona. (Completa el presente en forma de listado, en color azul escribe la raíz y en negro, las desinencias) ¿de acuerdo? ¿es igual o diferente a la segunda conjugación? buscad en vuestro dossier las formas del presente de otros verbos de segunda conjugación a ver en qué se distinguen.*

FS, EA, AM, MC: (Miran sus apuntes y fotocopias).

MA: *Otro verbo, cualquier verbo regular de segunda conjugación ¿cómo son las formas del presente?*

FS: (Señala a MA el verbo "cantar").

MA: *No, verbos de segunda conjugación, acabados en (dactilología) "er".*

FS, EA, AM, MC: (Miran sus apuntes y fotocopias).

MA: *¿Encontráis alguno?*

EA: (Señala a MA el verbo "anar") *¿esto?*

MA: *Un verbo acabado en (dactilología) "er".*

AM: (Dactilología) *"¿er?"*.

MA: *Sí, tenéis muchos ejemplos en vuestro dossier, sólo tenéis que buscarlos (se acerca al pupitre de AM, se inclina) estos son de primera conjugación, pasa páginas.*

AM: (Pasa páginas).

MA: *Más, pasa más páginas.*

AM: (Pasa páginas).

MA: *¡Aquí ya tenemos uno! (se dirige a la pizarra y escribe en azul TÉMER). Seguimos buscando (se acerca al pupitre de AM, se inclina), pasa otra página.*

AM: (Pasa página).

MA: *Aquí tenemos otro.*

FS: *Correr.*

MA: *Exacto (se dirige a la pizarra, en forma de listado y en color azul escribe CÓRRER). Más ejemplos, hay muchísimos.*

AM: *Poder.*

MA: (En la pizarra, en forma de listado y en color azul escribe PODER). *¿Qué más?*

EA: (Dactilología) *"volar".*

MA: (En la pizarra, en forma de listado y en color azul escribe VOLER). *¿Qué más?*

MC: (Dactilología) *"conèixer".*

MA: (En la pizarra, en forma de listado y en color azul escribe CONÈIXER). *Mirad, fijaos bien (en todas las palabras del listado realiza una raya para separar la raíz del verbo) los verbos que acaban en (dactilología) "er" y (dactilología) "re" son muy parecidos en la terminación pero debemos tener mucho cuidado y separarlos correctamente. En general, los tiempos de pasado y futuro son iguales, pero el*

presente, en algunos casos es igual, en otros tiene pequeñas variaciones y, en otros, es diferente. Fijaos, buscad el verbo temer.

FS, EA, AM, MC: (Buscan en el dossier).

MA: *¿Lo habéis encontrado?*

FS: *No...*

MA: (Se acerca al pupitre de FS, se inclina y busca en su dossier) *aquí.*

FS: *Gracias.*

MA: *Las demás ¿lo habéis encontrado?*

EA, AM, MC: *Sí.*

MA: (Se acerca a EA y comprueba que lo tiene) *perfecto*; (se acerca a AM y comprueba que lo tiene) *perfecto*; (se acerca a MC y comprueba que lo tiene) *perfecto. Mirad el presente, por favor ¿es igual o diferente al listado que tenemos en la pizarra?* (señala el presente del verbo "perdre").

EA: *Es igual.*

MA: *¿Es igual?*

FS: *Sí, es igual.*

MA: *Perfecto, ahora buscad éste* (en la pizarra, señala el verbo "córrer").

FS, EA, AM, MC: (Buscan en el dossier).

MA: *¿Es igual o diferente?*

EA: *No es exactamente igual, pero es muy parecido.*

MA: *¿Qué diferencia hay?*

EA: *La segunda y la tercer persona del singular, son diferentes. En (dactilología) "perds" y (dactilología) "corres", hay una (dactilología) "e" más. En (dactilología) "perd" y (dactilología) "corre", hay una (dactilología) "e" más.*

MA: *Exacto* (junto a "perds" realiza una raya en color negro y escribe CORRES, la raíz en azul y la desinencia en negro. Subraya la "e". Junto a "perd" realiza una raya en color negro y escribe CORRE, la raíz en azul y la desinencia en negro. Subraya la "e") *es muy parecido pero la segunda y la tercera persona del singular son diferentes. Vemos ahora las formas del pasado* (completa el pasado en forma de listado, en color azul escribe la raíz y en negro, las desinencias). *En el pasado, la segunda y la tercera conjugación son iguales. Vemos ahora las formas del futuro* (completa el futuro en forma de listado, en color azul escribe la raíz y en negro, las desinencias). *Si miráis el dossier, veréis que las formas de futuro también son iguales. En este listado* (señala el listado escrito en la pizarra "volver, fer, poder, conèixer, témer, conèixer, córrer") *hay verbos regulares e irregulares. ¿Qué verbo pensáis que es irregular? Es decir, de este listado ¿qué verbo se conjuga totalmente diferente?*

AM: *Yo creo que es el verbo hacer.*

MC: *Sí, el verbo hacer.*

MA: *¡Exacto! El verbo* (dactilología) *"fer" es un verbo irregular que debemos estudiar teniendo en cuenta sus particularidades. Buscad el verbo* (dactilología) *"fer" en vuestro dossier, por favor.*

FS, EA, AM, MC: (Buscan en el dossier).

FS: *Es totalmente diferente, no tiene nada que ver.*

MA: *Exacto, es muy diferente ¿lo veis?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Es un verbo irregular.* (Se dirige a su bolso y coge el diccionario de verbos «Els verbs catalans conjugats» de Joan Baptista Xuriguera) *¿Recordáis que en la clase anterior os recomendé un diccionario de verbos?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Pues hoy os he traído el mío para que podáis verlo y saber cómo funciona.* (Se dirige al pupitre de MC y AM, se inclina y muestra el libro a las dos alumnas) *mirad, aquí tenéis todas las conjugaciones que hemos trabajado en clase y los verbos*

irregulares; (se dirige al pupitre de EA y FS, se inclina y muestra el libro a los dos alumnos) ¿lo veis? este diccionario es de gran ayuda para aprender los verbos. Además es un libro pequeño que podéis llevar en el bolso o en la cartera para consultarlo siempre que lo necesitéis. Por ejemplo, verbos de primera conjugación, acabados en (dactilología) "ar" (en el diccionario, busca un ejemplo) aquí, (se dirige al pupitre de MC, se inclina y le muestra el diccionario) aquí; (se dirige al pupitre de AM, se inclina y le muestra el diccionario) aquí; (se dirige al pupitre de EA, se inclina y le muestra el diccionario) aquí; (se dirige al pupitre de FS, se inclina y le muestra el diccionario) aquí. Si queréis verbos de segunda conjugación, acabados en (dactilología) "er", también podéis buscarlos (en el diccionario, busca un ejemplo) aquí, (se dirige al pupitre de MC, se inclina y le muestra el diccionario) aquí; (se dirige al pupitre de AM, se inclina y le muestra el diccionario) aquí; (se dirige al pupitre de EA, se inclina y le muestra el diccionario) aquí; (se dirige al pupitre de FS, se inclina y le muestra el diccionario) aquí. Los verbos de tercera conjugación acabados en (dactilología) "re" también están en el diccionario (en el diccionario, busca un ejemplo) aquí, (se dirige al pupitre de MC, se inclina y le muestra el diccionario) aquí; (se dirige al pupitre de AM, se inclina y le muestra el diccionario) aquí; (se dirige al pupitre de EA, se inclina y le muestra el diccionario) aquí; (se dirige al pupitre de FS, se inclina y le muestra el diccionario) aquí. Por último, buscamos los verbos de tercera conjugación (en el diccionario, busca un ejemplo) aquí, (se dirige al pupitre de MC, se inclina y le muestra el diccionario) aquí; (se dirige al pupitre de AM, se inclina y le muestra el diccionario) aquí; (se dirige al pupitre de EA, se inclina y le muestra el diccionario) aquí; (se dirige al pupitre de FS, se inclina y le muestra el diccionario) aquí. Todo lo que hemos trabajado y practicado en clase podéis encontrarlo en este diccionario. ¿Queda claro?

FS, EA, AM, MC: Sí.

MA: *Este diccionario es muy sencillo de usar. A veces pensamos que los diccionarios son complicados e inaccesibles para nosotros pero no es cierto, como veis, es muy fácil.*

MC: *¿Me lo dejas para anotar el título?*

MA: *Por supuesto (se acerca al pupitre de MC y le entrega el diccionario).*

MC: (Anota el título y devuelve el diccionario a MA) *gracias.*

MA: (En la pizarra escribe en color azul y en forma de listado BEURE, RIURE, ESCRIURE, REBRE) *beber, reír, escribir, recibir, también son ejemplos de tercera conjugación. Perfecto, poco a poco, seguimos trabajando. Ya hemos visto los verbos de primera conjugación, los de segunda y los de tercera. Ahora trabajaremos la cuarta conjugación, los verbos acabados en (dactilología) "ir". (Borra la pizarra pero mantiene los títulos de los tiempos "passat, present, futur". Arriba, centrado escribe DORMIR en color verde. En rojo, redondea la terminación y subraya todo el verbo). Dormir es un ejemplo de cuarta conjugación. El presente de (dactilología) "dormir" y el presente de (dactilología) "perdre" ¿son iguales o diferentes?*

FS: *Iguales.*

MA: *¿Son iguales?*

FS: *Sí.*

MC: *Son iguales pero nosotros y vosotros son diferentes, se escribe con (dactilología) "i".*

MA: *Exacto, son iguales pero la primera persona y la segunda persona del plural son diferentes. (Completa el presente en forma de listado, en color azul escribe la raíz y en negro, las desinencias) ¿lo entendéis?*

FS: *Sí, son muy parecidos pero debemos tener mucho cuidado porque algunos son diferentes.*

MA: *¿Qué ocurre con el pasado? ¿son iguales o diferentes?*

AM: *¡Son iguales!*

MC: *Sí, son iguales.*

MA: *Exacto, son iguales (completa el pasado en forma de listado, en color azul escribe la raíz y en negro, las desinencias). ¿Qué ocurre con el futuro? También son iguales ¿verdad?*

FS: *Sí.*

MA: *Muy bien, son iguales pero debemos añadir una (dactilología) "i" (completa el futuro en forma de listado, en color azul escribe la raíz y en negro, las desinencias). ¿Lo veis? no es tan complicado ¿verdad? simplemente es coger un poco la costumbre, tener unas guías e ir practicando las conjugaciones. En resumen (en la pizarra escribe en color azul -AR y realiza un recuadro; al lado, escribe en color verde -ER/-RE y realiza un recuadro; al lado, escribe en color rojo -IR y realiza un recuadro. Entre "-ar" y "-er/-re" realiza una línea zigzag en vertical en color negro. Entre "-er/-re" e "ir" realiza una flecha roja en dos direcciones. Dactilología) "ar" es una conjugación muy diferente. (Dactilología) "er" y (dactilología) "re" se parecen mucho, (dactilología) "ir" también es similar ¿de acuerdo?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Perfecto, a partir de ahora hay que practicar muchísimo. A continuación trabajaremos la estructura de la oración. Hay muchos tipos de oraciones pero, debido al poco tiempo que tenemos, trabajaremos la estructura general de la oración simple. Esta estructura puede ser una guía útil para vosotros. (Borra la pizarra y escribe UNA FRASE en color negro y subrayado. Debajo escribe ARTICLE en color azul, + en color rojo, NOM en color negro, + en color rojo, VERB en color verde, + en color rojo y COMPLEMENTS en color negro). La estructura de la lengua de signos es totalmente diferente a la lengua escrita y, debemos prestar mucha atención ya que, de lo contrario, nuestras frases no serán coherentes. Por lo tanto, a la hora de escribir, debemos dejar a un lado la estructura de la lengua de signos y centrarnos, únicamente, en la lengua escrita. Por ejemplo si yo signo (trad. literal) {avi casa va} en lengua de signos es correcto pero en lengua escrita no se entiende. Para que sea adecuado deberé escribir «yo voy a casa de mi abuelo» ¿lo veis? es distinto.*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: (En la pizarra, señala "article" y mira a los alumnos).

AM: (Dactilología) *"el, la l"*.

MA: (En la pizarra, debajo de "article" escribe en color azul EL/LA/L' y mira a los alumnos).

AM: (Dactilología) *"en, els, les"*.

MA: (En la pizarra, debajo de "el/la/l'" escribe en color azul EN/ELS/LES. Realiza un recuadro a los artículos. Señala "nom") *el nombre es una palabra o un conjunto de palabras que utilizamos para denominar a personas, objetos, etc. por ejemplo* (en la pizarra, debajo de "nom" escribe en color negro y en forma de listado CADIRA, ANTONI, TAULA, GOS y realiza un recuadro. Señala "verb") *éste lo tenemos claro ¿verdad? acabamos de ver muchísimos ejemplos* (en la pizarra, debajo de "verb" escribe en color verde y en forma de listado DORMIR, CANTAR, RIURE, FER, ANAR. Realiza un recuadro. Debajo de "complements" escribe en color negro y en forma de listado MOLT, POC, ALT, BAIX, CASA). *Copiad el esquema, por favor.*

FS, EA, AM, MC: (Los alumnos copian el esquema en sus libretas).

AM: *Lo más importante son los verbos ¿verdad? todo lo demás da igual.*

MA: *No. Todos los elementos de la oración son imprescindibles. ¿Ya estáis?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Perfecto, empezamos. Imaginad que queremos hacer una frase para explicar algo de un perro* (en la pizarra, siguiendo la estructura que ha marcado anteriormente y, en color negro escribe GOS. Señala "gos") *¿qué artículo debemos utilizar? ¿ masculino o femenino?*

MC: *Aqué!* (sentada en su silla, señala la pizarra).

MA: *En dactilología, por favor.*

MC: (Dactilología) *"el"*.

MA: *Perfecto* (en la pizarra, siguiendo la estructura que ha marcado anteriormente y, en color azul escribe EL), *el verbo correr* (realiza el signo más lento) *¿cómo podemos conjugarlo en esta oración? Si buscamos la diapositiva del verbo de segunda conjugación* (dactilología) *"er" sabremos qué forma podemos utilizar.* (En el ordenador, busca el dossier de verbos y proyecta el verbo "córrer") *imaginad que queremos hacer una oración en pasado ¿cómo puedo escribirlo? ¿qué deberé buscar? el verbo conjugado en primera persona, en segunda, en tercera...*

AM: *En tercera persona (dactilología) "ell".*

EA: *Ellos.*

MA: *MC, ¿qué piensas? el perro ¿qué es?*

FS: (Dactilología) *"ell".*

MC: (Dactilología) *"ell".*

EA: (Dactilología) *"ell".*

MA: *¡Perfecto! Entonces ¿debo escribir ésta? (señala "corria" en la proyección).*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: (En la pizarra, siguiendo la estructura que ha marcado anteriormente y, en color verde escribe CORRIA). *No tiene secreto, sabemos que debemos escribir esto (señala "corria" escrito en la pizarra) puesto que perro es tercera persona del singular. (Señala "complements" escrito en la pizarra) aquí, podemos utilizar un adverbio, por ejemplo, poco (en la pizarra, siguiendo la estructura que ha marcado anteriormente y, en color negro escribe POC). Ya tenemos la primera oración, vemos un segundo ejemplo. Si yo digo mis padres, como padres es plural, deberé utilizar el artículo masculino plural, éste (en la pizarra, señala "els". Siguiendo la estructura que ha marcado anteriormente y, escribe ELS, en color azul, MEUS PARES, en color negro. Señala "verb") un verbo... (mira a los alumnos).*

AM: *Cantar.*

MA: *Perfecto, cantar. Si buscamos el verbo cantar en nuestro dossier sabremos qué forma podemos utilizar. (En el ordenador, busca el dossier de verbos y proyecta el verbo "cantar") imaginad que queremos explicar una acción que sucederá en el futuro ¿qué forma verbal debo escribir?*

AM: *Cantarán.*

MA: *¿Primera persona, segunda tercera...?*

AM: (Dactilología) *"ells".*

EA: *Ellos.*

MA: *Muy bien* (en la pizarra, siguiendo la estructura que ha marcado anteriormente y, en color verde escribe CANTARÀN, en color verde, MOLT BÉ, en color negro) *¿se entiende?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: (En la pizarra, siguiendo la estructura que ha marcado anteriormente y, en color negro escribe EL MEU XICOT I JO en color azul, ANEM, en verde, AL BAR, en negro) *mi novio y yo vamos al bar. Como somos dos, debemos utilizar el verbo en plural* (en el ordenador, busca el dossier de verbos y proyecta el verbo "anar". Señala el presente) *¿queda claro?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Perfecto. Hasta aquí la estructura de la oración.* (Coge las fotocopias del último tema "el comiat" y lo reparte alumno por alumno. Lo proyecta en clase) *ahora trabajaremos la despedida que, como sabéis es una de las últimas partes de la carta. ¿Os acordáis que hace semanas trabajamos las fórmulas de saludo formales e informales?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Pues, en la despedida, también podemos diferenciar fórmulas formales e informales. Fijaos, aquí* (señala "atentament, cordialment, sincerament, respectuosament" del Power Point) *tenéis algunos ejemplos de despedida. Comenzamos la lectura entre todos* (MA señala palabra por palabra y los alumnos realizan el signado correspondiente. Una vez lo dicen, ella, lo repite). *Imaginad que ahora mismo yo estoy hablando con vosotros y, de golpe, me voy* (sale de clase y, vuelve a entrar) *no es normal ¿verdad? antes de irme, siempre debo despedirme. Lo mismo en las cartas, no puedo realizar mi escrito sin más, debo despedirme. Del mismo modo que nos ocurría con el saludo, dependiendo de la persona a la que me dirija, deberé utilizar un tipo de despedida u otro. Por ejemplo, imaginad que debo escribir una carta a un diputado, ¿podré decir adiós para despedirme? no ¿verdad?*

FS, EA, AM, MC: (Sonríen) *no.*

MA: *Deberé emplear otro término más adecuado para marcar respeto y distancia. (En el Power Point proyecta un ejemplo de carta y señala la despedida) mirad, aquí debemos escribir la despedida ¿de acuerdo?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *Perfecto, para finalizar nuestras cartas siempre debemos firmarlas (proyecta "la signatura"). La firma, es muy importante para que el destinatario sepa quién le ha enviado la carta. Comenzamos la lectura entre todos (MA señala palabra por palabra y los alumnos realizan el signado correspondiente. Una vez lo dicen, ella, lo repite). La firma, siempre deberemos realizarla cuatro espacios en blanco después de la despedida, para seguir el orden correcto de la carta. Asimismo, deberemos acompañarla del nombre y el lugar de la persona que firma. (En el Power Point proyecta un ejemplo de carta y señala la firma) mirad, aquí debemos firmar ¿de acuerdo?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *A veces, al final de una carta, queremos añadir pequeñas anotaciones, o bien porque se nos ha olvidado mientras escribíamos o bien, porque queremos resaltar algo en concreto. Esta información debemos incorporarla al final de nuestro escrito, tras la firma. (En el Power Point proyecta un ejemplo de carta y señala la postdata) mirad, aquí. Perfecto, con la despedida, la firma y la postdata, finalizamos el tema teórico de la carta. Ahora, aprovechando que tenemos tiempo y, puesto que en el mural hay muchos ejemplos de cartas, me gustaría que os levantarais un momento y, juntos, miremos y comentemos los escritos colgados.*

FS, EA, AM, MC: (Se levantan y, junto con la maestra, se dirigen al mural).

MA: *¿En todos hay despedida?*

FS, AM, MC: *Sí.*

MA: *¿Y firma?*

FS, AM, MC: *Sí.*

MA: *¿En todos hay postdata?*

FS: *No, en algunas sí y otras no.*

MA: *¿Por qué?*

FS: *Porque la despedida y la firma son obligatorias pero la postdata no .*

MA: *Perfecto, volvemos a nuestros sitios, por favor.*

FS, EA, AM, MC: (Vuelven a sus sitios y se sientan).

MA: *A continuación os voy a repartir fórmulas de despedida de más a menos informales para que tengáis y podáis consultar siempre que lo necesitéis (alumno por alumno reparte el listado «fórmulas de comiat»). Como hemos comentado y, como vimos en las fórmulas de saludo, debemos utilizar una despedida u otra dependiendo de la persona a la que nos dirijamos. Hasta aquí la clase de hoy, nos vemos el próximo día en la última sesión de este curso. Gracias.*

DECIMOTERCERA SESIÓN

Fecha: 11 de junio del 2014.

Duración: 2 horas (17:30h a 19:30h).

Participantes:

- **Maestra:** MA.

- **Alumnos:** FS, EA, AM, MC.

- **Otros participantes:** NA (investigadora).

Traducción de la sesión:

Puesto que la sala de clase está ocupada, se trasladan a otra sala que tiene una mesa rectangular. Los alumnos entran en el aula, y se sientan, en una mesa alargada, en el siguiente orden (de izquierda a derecha): EA, FS, AM y MC.

MA: *Buenas tardes, guardad todos los apuntes, el dossier y vuestras libretas y dejadlo todo delante de vosotros. Hoy, puesto que es el último día, haremos dos pruebas de nivel. No es un examen, así que debéis estar tranquilos. Sólo se trata de*

una prueba para poder valorar lo que hemos aprendido en este curso. (MA reparte alumno por alumno la primera prueba). Ya podéis empezar, vosotros mismos.

EA, FS, AM, MC: (Realizan la primera prueba).

FS: *Ya estoy.*

MA: (Coge el ejercicio de FS y lo coloca justo enfrente).

MC: *Ya estoy.*

MA: (Coge el ejercicio de MC y lo coloca justo enfrente).

EA: *Ya estoy.*

MA: (Coge el ejercicio de EA y lo coloca justo enfrente).

AM: *Ya estoy.*

MA: (Coge el ejercicio de AM y lo coloca justo enfrente). *Muy bien, seguimos. Para que no os vayáis con dudas, ahora yo haré el ejercicio y lo comentaremos. (MA se dirige a un lado del aula y realiza la prueba. La coge, se coloca enfrente de los alumnos y la muestra) mirad, en primer lugar, siempre debemos escribir la fecha. ¿Lo habéis hecho bien?*

MC: *Sí (señala su ejercicio).*

AM: *Sí (señala su ejercicio).*

EA: *Sí (señala su ejercicio).*

FS: *No, yo no (señala su ejercicio), yo he escrito la dirección porque pensaba que era el logo de una empresa.*

AM: *Yo también me he equivocado, la fecha la he puesto bien pero, he colocado la dirección después.*

MA: *No, normalmente cuando se trata de un logo es una insignia, en este caso, sólo es la dirección. En segundo lugar, siempre escribimos el saludo ¿es correcto?*

MC: *Sí (señala su ejercicio).*

AM: *Sí (señala su ejercicio).*

FS: *Sí (señala su ejercicio).*

EA: *Sí (señala su ejercicio).*

MA: *Perfecto, todos muy bien pero cuidado EA porque el nombre no se coloca aquí, ya que, de lo contrario, no tendrías firma. Si te fijas, son dos papeles diferentes por lo tanto, pertenecían a dos partes distintas de la carta.*

EA: *Es verdad...*

MA: *En tercer lugar, tenemos el cuerpo del texto, éste es fácil ¿verdad? ¿lo tenéis bien?*

MC: *Sí (señala su ejercicio).*

AM: *Sí (señala su ejercicio).*

FS: *Sí (señala su ejercicio).*

EA: *Sí (señala su ejercicio).*

MA: *Fantástico. En cuarto lugar, la despedida ¿es correcto?*

MC: *Sí (señala su ejercicio).*

AM: *Sí (señala su ejercicio).*

FS: *Sí (señala su ejercicio).*

EA: *No, me he equivocado, he puesto primero la postdata.*

MA: *No pasa nada, lo corregimos para que no os quedéis con la duda. En quinto lugar, la firma con los datos correspondientes y, por último, la postdata ¿de acuerdo?*

EA, FS, AM, MC: *Sí.*

MA: *(Coge las cuatro pruebas y las guarda). Bien, de forma individual, ahora trabajaremos la segunda prueba. Mirad (enseña la segunda prueba a los alumnos) aquí tenéis un formato de carta que debéis rellenar. Podéis escribir lo que queráis,*

es libre, pero recordad que debemos respetar la estructura que hemos trabajado y que acabamos de repasar. Podéis hacer uso de vuestros apuntes, vuestras libretas y el dossier para poder completarla utilizando el vocabulario más adecuado ¿de acuerdo?

EA, FS, AM, MC: *Sí.*

MA: *(Reparte alumno por alumno la segunda prueba).*

EA, FS, AM, MC: *(Realizan la segunda prueba).*

EA: *(Copia literalmente un ejemplo de carta que han trabajado en clase y la maestra se da cuenta).*

MA: *(La maestra se acerca a EA) EA no se trata de copiar literalmente una carta, el ejercicio consta en escribir una carta utilizando todos los recursos necesarios. La carta debe ser tuya ¿de acuerdo?*

EA: *Ah, lo siento, no lo había entendido.*

MA: *No pasa nada (le quita la actividad y le da una prueba nueva en blanco) puedes empezar de nuevo.*

EA: *(Realiza el ejercicio).*

MC: *(Finaliza y entrega su carta a la maestra).*

AM: *(Finaliza y entrega su carta a la maestra).*

FS: *(Finaliza y entrega su carta a la maestra).*

EA: *(Finaliza y entrega su carta a la maestra).*

MA: *Muy bien, gracias. A continuación, con el acuerdo de la Dra. Fernández-Viader y de Natalia y, con el fin de conocer vuestra experiencia, os voy a realizar una serie de preguntas que me gustaría que me respondierais con naturalidad. Cuando erais pequeños, durante vuestra escolarización, ¿en qué idioma os enseñaban, catalán o castellano?*

MC: *Castellano.*

FS: *Castellano.*

MA: *¿Y a ti, AM?*

AM: *Un poco de inglés.*

MA: *Pero, ¿en qué idioma te enseñaban?*

AM: *En castellano.*

EA: *Castellano.*

MA: *¿Por qué?*

FS: *Porque era la época franquista y nos imponían el idioma.*

MC: *Por la época o por el profesor, no lo sé.*

AM: *No lo sé, porque estudié en Madrid, supongo.*

EA: *Por culpa de los profesores.*

MA: *¿Cómo os enseñaron a escribir?*

FS: *En mi caso, a partir de la lengua oral. Primero me enseñaron a vocalizar diferentes palabras y, más adelante, me enseñaron a escribir, poco a poco, aunque reconozco que no escribo bien.*

MA: *¿Qué domináis más, la lengua oral o la lengua escrita?*

FS: *Más o menos por igual.*

MC: *En mi caso, aprendí a escribir a partir de la lectura labial, me fijaba mucho en la vocalización y en la expresión de mis profesores e intentaba plasmarlo en el papel.*

AM: *Tenía un profesor que me enseñaba tanto a trabajar la lengua oral como la lengua escrita. Creo que ahora he avanzado más sobre estos temas, antes me costaba más, no sé por qué.*

MC: *Ahora estamos en una época muy diferente.*

MA: *Exacto, los tiempos cambian.*

AM: *Yo tenía un profesor que se centraba en enseñarme tanto la lengua oral como la lengua escrita y, al mismo tiempo, tenía un logopeda para ayudarme a reforzar estos aspectos. De esta manera, intenté aprender poco a poco. Pero de esto hace ya muchísimos años.*

MA: *¿A qué colegio fuisteis?*

MC: *Primero asistí a un colegio de oyentes con seis o siete años y después me matricularon en la Purísima.*

AM: *Yo comencé con seis años y estuve muy poco tiempo en un colegio ordinario ya que rápidamente me cambiaron a uno preferente de sordos.*

FS: *Yo acudí a la Purísima.*

MA: *¿Coincidisteis en el Colegio la Purísima MC y FS?*

FS: *No, porque yo soy mucho mayor que ella.*

EA: *Primero asistí a un colegio privado, de pago, pero era muy caro e imposible para nuestra economía, así que me cambiaron a otra escuela en la que sordos y oyentes estábamos integrados.*

MA: *Antes de este curso, ¿habéis realizado algún curso de formación en lengua escrita?*

MC: *Yo no porque no he tenido tiempo, pero sí que he realizado otros cursos de informática.*

AM: *No.*

FS: *Yo siempre he tenido que trabajar.*

EA: *Yo también hice un curso de informática en Badalona.*

MA: *En estos cursos de formación que habéis realizado ¿os han enseñado en castellano o en catalán?*

MC: *Castellano.*

EA: *Castellano.*

MA: *En las formaciones realizadas , ¿habéis coincidido con compañeros sordos?*

MC: *Sí, éramos 5 sordos.*

EA: *5 sordos.*

MA: *¿También 5? Qué raro...*

EA: *Sí.*

MA: *¿Utilizáis la lengua escrita?*

MC: *Sí, mucho.*

AM: *Claro.*

FS: *Muy poco... no, yo no.*

MA: *¿No?, ¿aunque sea una vez al día?*

FS: *No.*

EA: *Sí, yo también la utilizo.*

AM: *(A FS) ¿tú no escribes?*

FS: *(A AM) no, escribir, no escribo.*

MA: *(A AM) déjalo, es su opinión ¿Por qué es importante saber escribir?*

FS: *Ahora es más importante, pero antiguamente no.*

MA: *¿Y por qué? ¿Cómo te has dado cuenta de este cambio?*

FS: *Para tener información.*

MC: *Para aprender, para tener conocimiento, para la comunicación, para acceder a la información de forma completa...*

AM: *Para la comunicación, por ejemplo con los oyentes, podemos escribir y mostrarles lo que queremos expresar.*

EA: *Para que los profesores puedan escribir libros.*

MA: *Pero ¿por qué es importante escribir para ti?*

EA: *Depende.*

MA: *Por ejemplo, ¿con qué finalidad puedo escribir?*

EA: *Porque me enseña el profesor.*

AM: *Yo creo que es muy importante para la comunicación con los oyentes, ya que, puesto que no nos entienden, podemos comunicarnos a partir de la lengua escrita.*

MA: *Cuando estáis escribiendo ¿qué es lo más complicado para vosotros?*

AM: *La estructura*

FS: *La estructura, dónde tenemos que colocar cada elemento en la oración es muy complicado. Alguna frase simple, puedo, pero cuando son largas, para mí es muy difícil.*

EA: *Para mí es muy complicado entender algunas palabras cuando estoy leyendo.*

MC: *Yo estoy muy orgullosa de cómo escribo, comparado con otros Sordos.*

MA: *Pero ¿tienes dificultades cuando escribes? ¿Qué es lo que más te cuesta? Por ejemplo, FS afirma que la estructura.*

MC: *Yo escribo bien.*

MA: *Sí, pero para ti, ¿Qué es lo más difícil? Deja a un lado si lo haces bien o mal. Por ejemplo, vuelvo a repetir que FS reconoce que le cuesta mucho saber la estructura de la oración, dónde debe colocar cada elemento; en tu caso ¿qué es más complicado?*

MC: *Uf, no lo sé... Quizás, a la hora de leer, por ejemplo, una carta, no entiendo el significado de alguna palabra, pero lo busco rápidamente en el diccionario y ya está.*

AM: *Yo ya lo he dicho, para mí, sin duda, la estructura.*

MA: *¿Pensáis que saber leer y escribir es importante para las personas Sordas?*

MC: *Sí, pero es mi opinión.*

AM: *Es más importante saber lengua de signos.*

MA: *Sí, pero estamos hablando de la lectura y la escritura. ¿Es importante para los Sordos?*

FS: *Sí, es muy importante para poder entender.*

EA: *Sí.*

MA: *¿Por qué pensáis que es importante aprender a escribir en lengua catalana?*

MC: *Porque estamos en Cataluña y es nuestra lengua.*

AM: *Porque vivimos en Cataluña.*

FS: *Porque muchas veces vamos a un bar o a un restaurante y la carta o el menú están en catalán y no sabemos qué pedir, porque no lo entendemos. Una persona que sabe catalán, rápidamente entenderá la carta y no presentará dificultades. Por ello, para entender qué pone, necesitamos aprender dicho idioma.*

EA: *Porque mi familia es catalana y es importante.*

MA: *En cuanto al curso que hemos realizado en la Llar de Sords de Badalona, ¿por qué os matriculasteis?*

AM: *Yo lo vi en la página web de la Asociación y como me interesaba, me apunté.*

MA: *Pero ¿por qué te interesaba?*

AM: *Porque era gratis...*

(Risas)

FS: *No...*

MA: *¿Y tú, MC?*

MC: *Me parecía muy interesante, me apetecía, y por muchas otras cosas.*

AM: *Porque era gratis, como yo...*

MA: *Aunque sea un curso gratis, también os podíais ir, no teníais ninguna obligación..., ¿o no?, pregunto.*

MC: *Yo estoy muy contenta porque he aprendido mucho.*

FS: *Yo me apunté porque creo que el catalán es muy importante y yo lo necesito para el día a día.*

MA: *¿Estáis satisfechos con vuestros resultados?*

FS: *Yo sí, estoy muy contento. Necesitaría más horas pero estoy satisfecho.*

AM: *Yo estoy muy contenta, aunque me gustaría un poco más, continuar aprendiendo.*

MC: *Estoy totalmente de acuerdo con mis compañeros.*

EA: *Sí, estoy contenta.*

MA: *¿Os ha interesado la carta, como primer tema introductorio?*

MC: *Sí, para mí ha sido muy interesante, pero creo que también hay otros temas como la sintaxis, que también es muy importante.*

AM: *A mí me ha parecido bien.*

FS: *Yo nunca escribo cartas, así que para mí, sinceramente, conocer la estructura de ésta, no es interesante, pero sí creo fundamental poder entenderlas.*

EA: *Yo no escribo cartas porque no tengo tiempo.*

MA: *De los diferentes temas que hemos trabajado en el curso ¿Qué os ha costado más?*

MC: *Las horas, las odio.*

FS: *La carta.*

AM: *¿La carta?*

MA: *Es su opinión.*

MC: *Las horas son muchísimo más difíciles.*

AM: *El vocabulario*

MA: *¿Y a ti EA?*

EA: *¿Qué?*

MA: *¿Qué contenido ha sido para ti más difícil durante el curso?*

EA: *Depende.*

MA: *De todos los temas que hemos trabajado ¿qué te ha costado más?*

EA: *Las horas.*

MA: *Y de todos los temas trabajados ¿qué habéis aprendido con más facilidad?*

FS: *Los números.*

AM: *Qué gracioso... Los días de la semana, los meses...*

MC: *Depende.*

MA: *¿Qué tema?*

AM: *Las horas (risas).*

FS: *Las horas (risas).*

MC: *Excepto el tema de las horas, en los otros temas no he tenido problemas.*

EA: *Me da igual.*

MA: *¿Cómo creéis que ha sido vuestra evolución durante el curso?*

AM: *Buena.*

FS: *Yo creo que ha sido una buena evolución ya que poco a poco escribo mucho mejor.*

EA: *Para mí también ha sido buena.*

MA: *¿Creéis que habéis aprendido?*

MC: *Sí.*

FS: *Sí, mucho.*

EA: *Sí.*

MA: *En un segundo curso de lengua escrita catalana ¿qué tema os gustaría tratar?*

FS: *La estructura.*

MC: *La estructura, hay que ampliar muchísimo más.*

AM: *Estoy de acuerdo con los dos.*

EA: *Exacto.*

MA: *¿Qué perfil docente creéis que es el más adecuado para que vosotros aprendáis? ¿Una persona Sorda es una buena opción?*

FS, EA, AM, MC: *Sí.*

MA: *¿Por qué?*

AM: *Porque se comunica en lengua de signos.*

MA: *¿Y la comunicación lengua de signos os ayuda a aprender más?*

AM: *Sí.*

FS: *Exacto.*

MA: *¿Os gustaría volver a participar en un segundo curso de lengua escrita catalana?*

MC: *Sí.*

EA: *Sí.*

AM: *Sí.*

FS: *Sí, pero depende del horario, aunque me gustaría para aprender más.*

MA: *Perfecto, muchísimas gracias. Personalmente estoy muy contenta porque creo que en este curso habéis aprendido y evolucionado mucho. Así que espero veros en el siguiente. Ha sido un placer para mí poder compartir esta experiencia con vosotros. Ahora, hemos preparado un pequeño pica pica para concluir el curso.*

Además realizaremos el reparto de los diplomas que espero que guardéis en casa y estéis muy orgullosos. Gracias a todos.

IX. Frecuencia de codificación QDA Miner Lite4