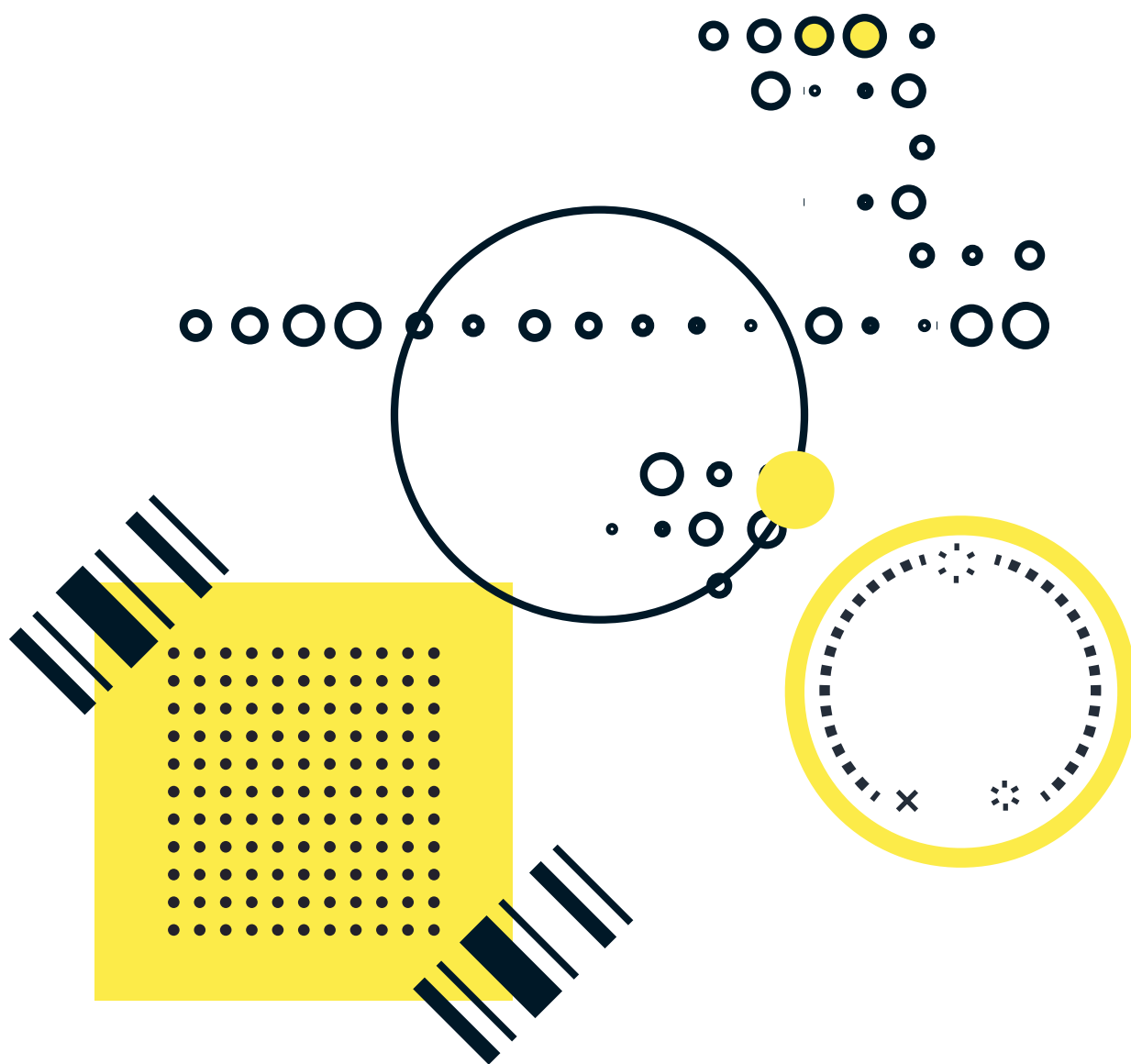
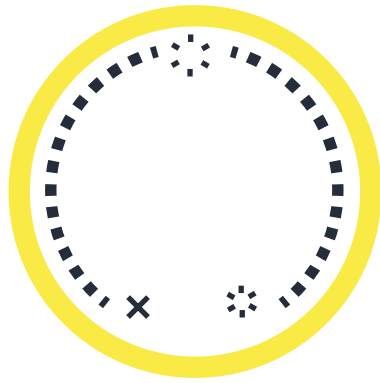


# A AFOUTEZA DOS SIGNOS

Aproximación ás linguas signadas





# A AFOUTEZA DOS SIGNOS

Aproximación ás linguas signadas

## GUÍA PRÁCTICA

María del Carmen Cabeza Pereiro, Universidade de Vigo

Rubén Nogueira Fos, CPI Cova Terreña

María Luz Esteban Saiz, Centro de Normalización Lingüística de la LSE (CNLSE)

Área de Normalización Lingüística  
Universidade de Vigo

© do texto, as autoras

Edición: Universidade de Vigo, 2022

Deseño: Catro Ventos Editora

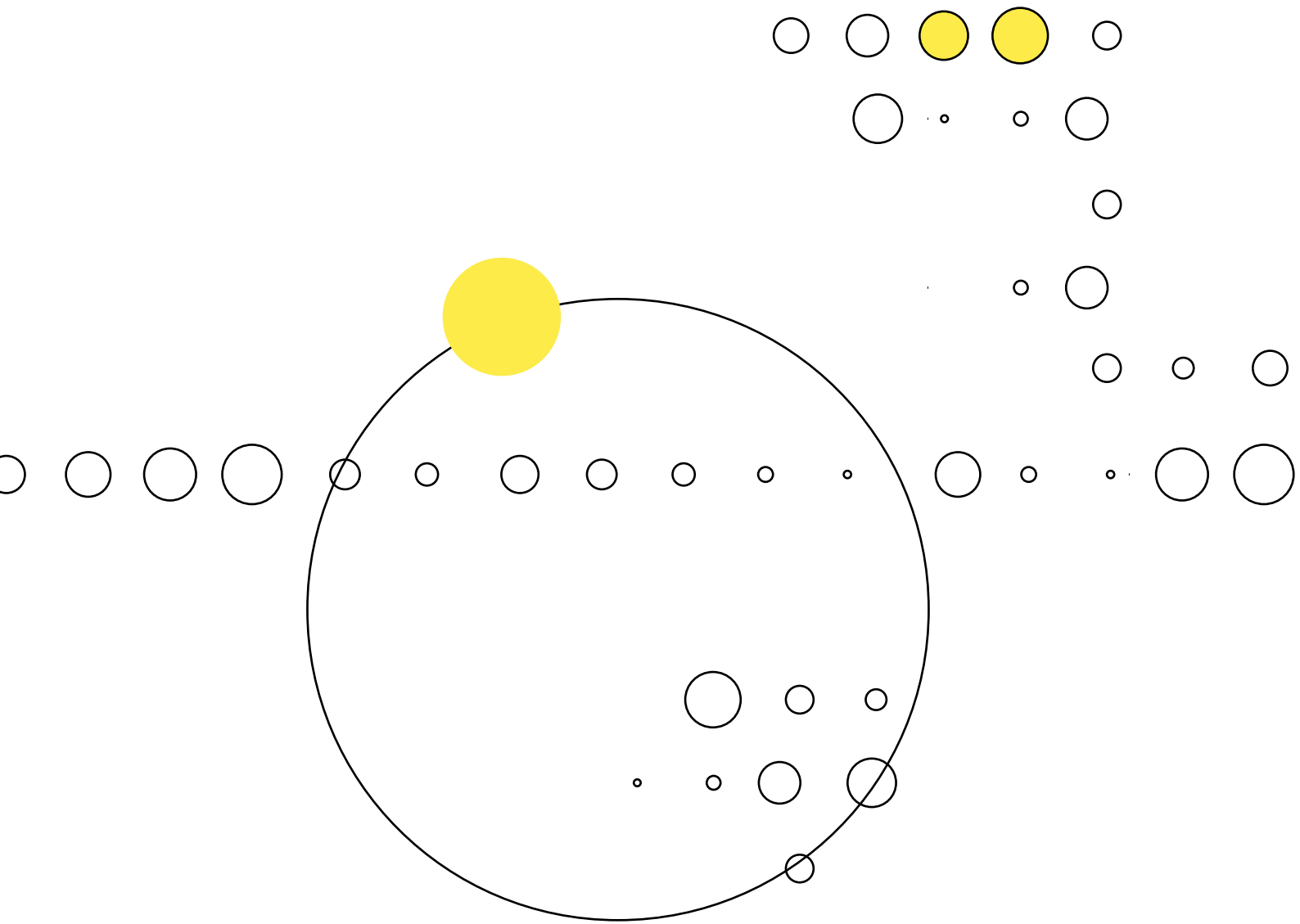
Impresión: Jadfel Artes Gráficas

ISBN: 978-84-123028-0-6

Depósito legal: VG 225-2023

# ÍNDICE

<b>LIMIAR</b> .....	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>6</b>
PRIMEIRA PARTE.	
<b>LINGUAS DE SIGNOS: QUE SON E QUE NON SON</b> .....	<b>7</b>
As linguas de signos como linguas naturais.....	8
As linguas de signos no mundo .....	10
Características das linguas de signos .....	12
Unha gramática visual.....	14
O cerebro signante: a dimensión biolóxico-cognitiva das linguas de signos .....	20
Variación lingüística .....	22
As linguas de signos no contexto lingüístico de España.....	24
SEGUNDA PARTE.	
<b>QUEN SON AS PERSOAS XORDAS?</b> .....	<b>26</b>
As familias con persoas xordas .....	27
Revelacións do alumnado xordo no eido educativo.....	28
Comunidade xorda .....	36
Intérpretes e outros perfís .....	37
Como comunicarse con persoas xordas?.....	39
Isto é accesible; isto, non.....	41
Linguas de signos e tecnoloxías .....	42
TERCEIRA PARTE.	
<b>ACTIVIDADES DIDÁCTICAS</b> .....	<b>44</b>
<b>GLOSARIO</b> .....	<b>54</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>56</b>



# LIMIAR

De acordo cos seus estatutos, a Universidade de Vigo ten como un dos seus fins «contribuír ao progreso e ao benestar da sociedade mediante a produción, a transferencia e a aplicación do coñecemento, e a proxección social da súa actividade, con especial atención á realidade de Galicia, á súa cultura e á súa lingua» (artigo 2.4).

Desde a Área de Normalización Lingüística, como a unidade de traballo encargada de promover e darlle soporte técnico ao proceso de extensión do uso da lingua galega no ámbito docente, investigador, administrativo e de servizos, acreditamos firmemente na necesidade de promover a divulgación científica en lingua galega, tanto pola súa achega á dignificación do idioma coma pola relevancia que ten no necesario proceso normalizador, dentro da propia institución e no conxunto da sociedade actual.

A ciencia, en tanto que contribución humana determinante para mellorar as condicións de vida das persoas, constitúe unha fiestra clave para as linguas minoradas. Todos os desvelos que implica a divulgación científica teñen como finalidade afondar no elo que a universidade establece coa sociedade, a quen se debe. Por iso, tamén é responsabilidade das científicas e científicos axudar a protexer o patrimonio inmaterial que supón unha lingua en situación de vulnerabilidade.

Con estas guías prácticas pretendemos achegarnos a ese fin, pois están pensadas e deseñadas para usalas nos centros de educación secundaria de Galicia. Asemade, desexamos que sirvan para divulgar algúns dos resultados da investigación levada a cabo na Universidade de Vigo, en diversos ámbitos e áreas de coñecemento.

Queremos agradecer a axuda que a Unidade de Cultura Científica da Universidade de Vigo nos proporcionou coas súas suxestións e ideas, alén da eficaz comunicación cos grupos de investigación da Universidade de Vigo. E este agradecemento non podemos máis que estendelo ás persoas que forman parte dos grupos que elaboraron estas guías. Sen o seu traballo, entusiasmo, dedicación e paciencia, este proxecto, que agardamos que siga tendo continuidade nos próximos anos, non tería sentido.

Área de Normalización Lingüística  
Universidade de Vigo

# INTRODUCCIÓN

O propósito desta guía didáctica é ofrecerlle ao profesorado de secundaria un instrumento para introducir as linguas de signos e o seu contexto sociolingüístico nas aulas de ensino secundario. Non se requiren coñecementos previos, agás se cadra algunhas nocións de gramática habituais nas materias de linguas da ESO e do bacharelato. Cómpre, iso si, unha certa curiosidade por achegarse a un mundo bastante descoñecido para a maioría da sociedade, a pesar de que cada día vai visibilizándose máis nos medios de comunicación visuais, nomeadamente na televisión.

A guía ofrece tamén un espazo para reflexionar sobre a diversidade e a necesidade de incorporar as diferenzas, sen pretender normativizar as persoas que ás veces se senten diferentes da maioría pero que son iguais en dereitos.

Agradecemos a colaboración das persoas xordas que consentiron en ofrecer a súa imaxe para ilustrar os exemplos da LSE, así como tamén a Francisco Eijo pola cesión do alfabeto dactilolóxico da súa autoría.





# PRIMEIRA PARTE.

## LINGUAS DE SIGNOS: QUE SON E QUE NON SON

**As linguas de signos son** a maneira de comunicar natural para moitas persoas xordas, debido a que se basean no sentido da vista. Existen varias crenzas erradas sobre elas, que nas seguintes páxinas se tratarán de aclarar. Por exemplo, é común pensar que foron inventadas, que hai unha única lingua de signos universal, ou mesmo que consiste nunha especie de pantomima. Contra isto, explicarase que as linguas de signos son linguas naturais, que existe unha diversidade delas no mundo e que teñen unha gramática completa. Tamén se falará de como o cerebro das persoas que signan fai uso basicamente das mesmas estruturas ca o das que falan. Así mesmo, farase referencia ao feito de que as linguas de signos, coma as orais, experimentan fenómenos de variación, posto que non todas as persoas falan igual, dependendo de diferentes factores. Á final deste apartado haberá unha breve presentación da situación actual das linguas de signos en España.

**As linguas de signos tamén son** unha parte fundamental dos intereses dunha organización internacional, a Federación Mundial de Persoas Xordas (*World Federation of the Deaf* ou WFD), que traballa desde os

anos cincuenta do século pasado por que se recoñezan en todo o mundo os dereitos lingüísticos das persoas xordas, nomeadamente en dúas direccións: a de garantir a súa participación cidadá salvando as barreiras lingüísticas e a de que as nenas e nenos xordos poidan ser educados na lingua natural que lles resulta máis accesible e que máis facilmente favorecerá a súa inclusión: a lingua de signos do seu país, a que utilizan as persoas xordas adultas da súa comunidade.

**As linguas de signos son** xeitos de comunicación de usuarias e usuarios que tiveron dificultades durante moitos séculos para ver recoñecidos os seus dereitos, de aí que en España apareceran nos séculos XVI e XVII interesantes testemuñas de mestres que ensinaban nenos xordos da alta nobreza a falar e a escribir, así como outras destrezas necesarias para herdar o título e desempeñar as funcións propias do seu status. O máis coñecido é o freire Pedro Ponce de León. Porén, non será até ben avanzado o século XVIII que se instaura en París o primeiro colexio que ten como propósito educar as persoas xordas sen recursos, fundado polo abade de L'Épée. Este modelo de colexio de

xordos expórtase a moitos países, entre eles España, nas seguintes décadas, de tal xeito que se establece a educación tamén para as persoas xordas, aínda que de xeito segregado. Hoxe en día prefírese un modelo en que as nenas e nenos xordos conviven con oíntes en sistemas inclusivos, pero a escola continúa a ser en moitos casos un lugar de difícil acollida para a lingua de signos.

**As linguas de signos non son** unha simple representación gráfica das linguas escritas. Os alfabetos manuais ou alfabetos dactilolóxicos forman parte destas linguas e empréganse, por exemplo, para soletrear nomes propios ou doutras realidades que aínda non posúen un signo.

## As linguas de signos como linguas naturais

Existe a crenza de que as linguas de signos son resultado dunha invención. Isto é, unha persoa ou un grupo de persoas acordarían un sistema de comunicación manual para que un grupo humano (as persoas xordas) se puidese comunicar «sen palabras». De feito, foron inventados recursos de apoio á comunicación como o braille, o Dactyls ou o Cued Speech (traducido como «palabra complementada»). O braille é unha adaptación a través do tacto do alfabeto e ou-

**As linguas de signos tampouco son** sistemas de comunicación puramente miméticos. A iconicidade constitúe, como se verá, un elemento fundamental, pero é esencial o feito de que as mensaxes desas linguas están perfectamente codificadas e na súa constitución actúan elementos arbitrarios. Un claro exemplo disto é que non podemos comprender unha mensaxe signada se descoñecemos a lingua de signos en cuestión.

**As linguas de signos son** linguas naturais (non linguaxes) non inferiores a outras. Contribúen a non excluír as persoas xordas da sociedade e non prexudican a aprendizaxe doutras linguas; antes ao contrario, poden enriquecer a experiencia multilingüe que cada vez se valora máis nunha sociedade globalizada e plural.

tros símbolos, deseñada por Louis Braille. O Dactyls foi inventado por Daniel Álvarez (xunto co seu guía-intérprete) como medio de comunicación para persoas xordocegas e baséase fundamentalmente na lingua de signos e no alfabeto dactilolóxico, realizados na man da persoa xordocega. A palabra complementada é un recurso de apoio para a lectura labiofacial, destinado a persoas xordas e que se utiliza en contextos de aprendizaxe da lingua falada. Sérvese dun

conxunto limitado de configuracións manuais que representan vogais e consoantes. Foi inventado por Richard O. Cornett e adaptouse a diferentes linguas faladas.

Nada semellante aconteceu coas linguas de signos, que son linguas naturais completas, semellantes en todo ao galego, ao persa ou ao suahili. Cando dicimos *en todo* referímonos a que teñen toda a complexidade estrutural dunha lingua e serven para todos os propósitos comunicativos posibles en todos os contextos da vida diaria.

Se ninguén as inventou, significa que sempre estiveron aí, servindo á comunicación entre persoas xordas? Si, en efecto, pero até hai relativamente pouco tempo estaban limitadas a ámbitos reducidos de uso, como as familias en que había membros xordos, ou os lugares onde as persoas xordas se reunían. A finais do século XVIII fundáronse os primeiros colexios que reuniron nenas ou nenos xordos en diferentes países, e iso constituíu o xermolo das linguas de signos modernas. Até a segunda metade do século XX non foron estudadas de maneira sistemática. Si existen numerosas referencias históricas á comunicación por signos das persoas xordas en etapas anteriores.

As linguas de signos son linguas da visión. O ollo e o oído son os órganos mellor adaptados para a comunicación humana. O feito de que a meirande parte das comunidades humanas falen con voz, e non con xestos, débese a unha serie de vantaxes que posúe a comunicación vocal-auditiva, nomeadamente o feito de non precisar da luz para comunicámonos, pero tamén o de que non se necesita fixar a vista na persoa

interlocutora e deixa as mans libres para desenvolver outras actividades manuais. A comunicación visuo-xestual require ver a cara, as mans e o corpo da persoa interlocutora, e non se recomenda realizar algunhas actividades mentres se fala coas mans (imaxínade alguén que estivese a conducir unha ambulancia a toda velocidade e, ao mesmo tempo, ocupando as mans para falar con outra persoa que, poñamos por caso, estivese no asento contiguo).

O anteriormente dito permite explicar por que as linguas de signos son hoxe en día un xeito de comunicación minoritario, restrinxido particularmente ás comunidades xordas (aínda que non con carácter exclusivo, pois tamén existen linguas signadas usadas por persoas oíntes). Con todo, isto non supón que as linguas de signos sexan inferiores. Antes ben, o feito de utilizar o espazo para expresámonos presenta interesantes oportunidades. Así, por exemplo, permite unha grande exactitude e grao de detalle nas descrições que implican formas, distribución de espazos, repeticións de accións ou desprazamentos de persoas ou de obxectos.

Existen linguas de signos en calquera lugar en que se xunta un grupo de persoas xordas. Foi o que aconteceu no século pasado, a partir da década dos setenta, en Nicaragua. Na súa capital, Managua, xuntáronse nunha mesma escola nenas e nenos xordos procedentes de diferentes lugares do país. Nas súas casas, comunicábanse co resto da familia mediante xestos inventados por elas ou eles mesmos, coa complicidade das persoas da casa, que gozaban desa comunicación creada espontanea-

mente. Na escola, puxeron en común eses xestos domésticos e crearon un sistema de comunicación xestual que compartiron despois con outras xeracións de nenas e nenos que chegaron logo ao colexio e que, co tempo, os converteu nunha lingua, un

verdadeiro idioma común. Esta experiencia causou un enorme interese e atracción por parte da comunidade internacional de lingüistas, que se desprazaron a Managua para comprobar como fora o nacemento desa nova lingua.

## As linguas de signos no mundo

Polo comentado até agora, dedúcese facilmente que hai linguas de signos por todo o mundo. Cantas? Non o sabemos exactamente, pero estase a facer actualmente un intenso labor de estudo e de catalogación, de xeito que xa se coñecen bastantes. En liñas xerais, pódese dicir que en cada país as persoas xordas contan cando menos cunha lingua de signos propia ou nativa, pero hai países onde hai máis dunha. É o caso, por exemplo, do Canadá ou de Bélxica, por exemplo. O *Glottolog*, un catálogo de linguas amplamente recoñecido, recolle 215 linguas de signos na súa edición 4.6.<sup>1</sup> Trátase dunha cifra provisional, porque, como dicíamos, na actualidade están saíndo á luz linguas de signos diversas debido á atención posta desde a lingüística neste eido.

As linguas de signos máis estudadas son de países occidentais do hemisferio norte, como é o caso da ASL (*American Sign Language*), que se utiliza en todo o territorio dos Estados Unidos de América e en boa parte do Canadá. A BSL (*British Sign*

*Language*) é a lingua das persoas xordas do Reino Unido. Por causa da colonización, foi levada a Australia e a Nova Zelanda, de aí que as actuais linguas de signos destes países (*Australian Sign Language* ou Auslan e *New Zealand Sign Language* ou NZSL) garden importantes semellanzas coa BSL. Outras linguas de signos europeas que contan xa cunha ampla descrición son a italiana (LIS), a francesa (LSF), a neerlandesa (NGT) ou a alemá (DGS), entre outras. En liñas xerais, nos países mencionados, as linguas de signos gozan dalgún tipo de recoñecemento legal. En España, desde o ano 1992 son múltiples os estudos sobre a lingua de signos española (LSE) e a lingua de signos catalá (LSC).

Fóra do hemisferio norte, tamén se estudaron amplamente e teñen algún tipo de recoñecemento legal (ademais das xa citadas de Australia e de Nova Zelanda) a *língua brasileira de sinais* (Libras), a de Sudáfrica (SASL) e a de Hong Kong (HKSL), entre outras. A lingua de signos in-

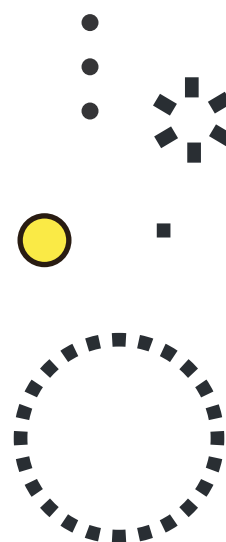
<sup>1</sup> Glottolog 4.6-Sign languages: <https://glottolog.org/resource/languoid/id/sign1238> (con acceso o 30/06/2022).

do-paquistaní (IPSL) é usada por un gran número de persoas xordas, pero non ten aínda apoio legislativo.

Outras, máis pequenas no que respecta ao número de persoas usuarias, tamén suscitaron interese porque son usadas por comunidades humanas singulares no que respecta aos usos comunicativos. Así, por exemplo, é moi coñecido o caso de Martha's Vineyard, unha pequena illa próxima á costa de Massachusetts, nos Estados Unidos. A finais do século XVII, a illa foi colonizada por un grupo de familias procedentes do Reino Unido, máis exactamente do condado de Kent, onde a xente adoitaba casar preferentemente con persoas da mesma vila. Esta circunstancia produce que aumente a xordeira conxénita, de aí que, desde finais do século XVII até as primeiras décadas do XX, a poboación de Martha's Vineyard contase cunha porcentaxe importante de persoas xordas e, como consecuencia, a meirande parte das poboadoras e poboadores da illa signasen. A xordeira era unha condición común e aceptada, e as persoas xordas estaban perfectamente asimiladas na comunidade. Esta situación mudou no século XX, cando unha serie de factores, entre eles o feito de que a illa se popularizou como un destino de veraneo, acabaron coa súa singularidade. Téñense descrito comunidades semellantes á de Martha's Vineyard noutros lugares do mundo, por exemplo, en Adamorobe (Ghana), Kata-Kolok (Bali) ou a illa Providencia, no Caribe occidental. Todas elas comparten o feito de contar con poboacións cunha elevada incidencia de xordeira e un relativo illamento, o que propicia a xeneralización no uso dunha

lingua de signos local, amplamente utilizada por persoas xordas e oíntes.

Un caso especial no noso país foi o do municipio valenciano de Moixent, na Comunidade Valenciana, onde nos anos setenta houbo unha gran porcentaxe de poboación xorda (fálase de case que a metade). As condicións xeográficas e a endogamia entre os habitantes xordos provocaron unha poboación xorda de case o 50 %. Persoas xordas e oíntes coñecían e utilizaban unha comunicación signada exclusiva. A chegada de novas vías de comunicación e o aperturismo acontecido tras a ditadura franquista propiciaron a súa paulatina desaparición.



# Características das linguas de signos

Velaquí algunhas características das linguas de signos das comunidades xordas:

1) **Linguas visuo-xestuais.** Xa se dixo máis arriba que son linguas da visión, e que a vista e o oído son os órganos mellor adaptados para a comunicación nos seres humanos. As linguas de signos constitúen unha modalidade de linguaxe visuo-xestual (nelas participan os ollos como órganos receptores e os xestos das mans, a cara e o resto do corpo como órganos transmisores), en tanto que as linguas faladas se transmiten no medio oral-auditivo (o órgano receptor é o oído e o transmisor é o tracto vocálico). Todas as linguas, signadas ou faladas, son manifestación dunha mesma facultade humana de linguaxe.

2) **Iconicidade,** isto é, a existencia dun vínculo natural ou rastrexable entre o significante e o significado lingüísticos. Aínda que para algunhas linguas orais se teñen identificado e descrito procedementos para mimetizar os significados que van máis aló da onomatopea (isto é, as palabras que semellan algún son: *cuco*, *triscar*, *murmurio*), a capacidade de imitar propiedades salientables dos obxectos e as situacións é maior no medio visual ca no auditivo. Así, o léxico das linguas de signos mostra manifestacións diversas deste tipo de asociacións motivadas. Por exemplo, os dedos das mans úsanse para expresar os

números, os pronomes persoais fórmanse a partir do xesto de sinalar e algúns nomes de obxectos involucrados en accións manipulativas (tesoiras, martelo) asemellan estas accións.

3) **Uso do espazo e simultaneidade.** As linguas de signos utilizan o espazo de xeito gramatical. Por exemplo, para expresar que lles dou a tres rapazas cadanseu libro, farei a expresión «DAR-libro» tres veces en tres posicións e con tres orientacións distintas, cara a cada unha das rapazas. Ademais, as mans e outros articuladores actúan de xeito simultáneo. Por exemplo, para expresar que o vaso está enriba da mesa, a man non-dominante representa unha superficie plana (aberta e en posición horizontal, coa palma para abaixo) en tanto que a man dominante imita a forma dun vaso e se sitúa sobre a dominada, expresando a localización deste con respecto a aquela. Ao mesmo tempo, a mirada diríxese á man onde está o vaso, que é o referente ao que se atende.

4) **Xuventude.** As linguas de signos actuais non teñen máis de tres séculos de antigüidade. A meirande parte delas son mesmo máis novas. Isto débese a varios factores, nomeadamente a ausencia dunha modalidade escrita, a padróns de transmisión inestables e á recente consolidación de institucións que as propaguen e recoñezan. A falta dunha transmisión escrita é algo

que comparten con outras moitas linguas do mundo. As persoas xordas non son alfabetizadas na súa propia lingua; mesmo os sistemas de escritura das linguas de signos son recentes e ningún dos que existen está amplamente utilizado. Por outra banda, é pouco frecuente que a lingua de signos se transmita no contexto da familia, posto que a meirande parte das nenas e nenos xordos nacen e se desenvolven en familias onde non hai outras persoas xordas e, por tal motivo, non coñecen a lingua de signos até os seis anos ou máis (cando entran en contacto con outros nenos e nenas ou con persoas adultas que son xordas e falan a lingua de signos). As linguas de signos adoitan transmitirse nos colexios e nas asociacións de persoas xordas, pero estas son entidades que existen só desde hai pouco máis de dous séculos. A pesar disto, hoxe en día existe en diferentes partes do mundo a conciencia dunha experiencia común da xordeira e do importante papel das linguas de signos para conseguir unha participación das persoas xordas na vida social.

5) **Semellanza.** As gramáticas das diferentes linguas de signos presentan similitudes importantes que, en parte, se deben á súa comentada xuventude, pois tiveron pouco tempo para diverxer. Por outra banda, ao explotaren os recursos do espazo e da visión, dan en converxer en determinados procedementos de expresión. Por exemplo, é habitual que os verbos do tipo de DAR, citado máis arriba, aproveiten o espazo para expresaren quen dá e a persoa ou persoas receptoras, asignándolles diferentes lugares do espazo chamados *loci* (plural de *locus*). Estes mesmos *loci* permiten, ademais, manter no discurso a relación con esas mesmas

persoas, de xeito que actúan como expresións da concordancia gramatical. Os *loci* funcionan de maneira semellante á concordancia do suxeito en galego. No segundo elemento (despois da conxunción *e*) da expresión «O inspector Leo Caldas saíu do taxi e saltou por riba das pozas até a beirarrúa» sabemos que se segue a falar de Leo Caldas porque o verbo ten a mesma forma de terceira persoa. Esta forma de seguimento no discurso vén propiciado pola concordancia, que no caso das linguas de signos se consegue polo uso dos referidos *loci*.

6) Unha característica común a todas as linguas de signos do mundo é que son **linguas minoritarias e minorizadas**. As persoas xordas signantes constitúen comunidades lingüísticas de reducido tamaño e comparten o mesmo territorio con outras linguas, na súa maioría faladas. Ademais, resultan ser pouco visibles por dous motivos. Por unha banda, debido á condición de discapacidade que se asigna á xordeira, existe un gran descoñecemento da súa condición de linguas naturais e adoitan confundirse con sistemas de apoio á comunicación, como o braille e outros que mencionabamos no apartado «As linguas de signos como linguas naturais». Por outra banda, tendemos a concibir as linguas como representacións simbólicas de carácter nacional, e non existe unha nación xorda ou un país de persoas xordas. As linguas de signos están subordinadas ás linguas faladas, e é imposible para as persoas xordas desenvolvérense na vida só en lingua de signos, pois hai múltiples funcións que só poden realizar a través da lingua falada ou escrita.

# Unha gramática visual

Neste apartado vanse sistematizar, de maneira moi resumida, algúns aspectos comúns da gramática das linguas de signos, que teñen unha fonoloxía visual, unha morfoloxía que rendibiliza os aspectos simultáneos da comunicación e unha sintaxe que bota man das características do espazo de signación e se desenvolve no tempo.

O natural é signar no espazo que está diante do corpo, que se chama *espazo de signación* ou *espazo sígnico*. Esténdese desde a altura das cadeiras até un pouco máis arriba da cabeza e, á dereita e á esquerda, na amplitude que precisan as mans e os brazos, aínda que se pode reducir, por exemplo, se o require o feito de gravámonos en vídeo cun teléfono móbil.

## Fonoloxía

O termo *fonoloxía* está perfectamente incorporado á lingüística das linguas de signos, a pesar de non ser o son a base de formación dos signos, senón outros articuladores, nomeadamente as mans pero tamén outras partes do corpo (compoñentes non-manuais), como as cellas, a boca, a mirada, a cabeza e o torso. Os movementos destes articuladores percíbense visualmente.

A meirande parte das persoas temos preferencia por un dos dous lados do corpo na execución das tarefas motrices e perceptivas. Esta preferencia chámase *dominan-*

*cia*. As persoas destras teñen unha dominancia do lado dereito, de aí que escriban ou impulsen un obxecto con esa man, e as zurdas, á inversa. A dominancia tamén afecta á articulación das linguas de signos. Hai signos monomanuais, que se articulan cunha soa man (a man dominante) e hai tamén signos bimanuais. Dentro destes, algúns son simétricos, de tal xeito que ambas as mans se moven de xeito igual ou alterno, e outros son asimétricos. Na articulación dos signos asimétricos, a man dominante executa o movemento, e a dominada ou pasiva serve de base.

Os articuladores manuais ou fonemas execútanse simultaneamente para formar os signos, e clasifícanse nos seguintes fonemas ou parámetros formativos:

— *(Bi)manualidade*, isto é, a posibilidade de que actúen ambas as mans ou unicamente unha. Como xa se mencionou, no caso dos signos bimanuais, pódese dar o caso de que se movan de xeito simultáneo ou alterno, ou ben de que unha man sexa a base para o signado da outra, que é activa ou dominante.

— *Configuración*, que é a forma que toma a man para executar o signo. Por exemplo, coas mans abertas, estendidas e cos dedos separados.

— *Localización*, o lugar en que se articula o signo. Unha localización habitual é diante do torso.



— *Contacto*, segundo exista ou non contacto co corpo da persoa signante na articulación do signo.

— *Movemento* que executan as mans e os brazos. Por exemplo, círculos atrás e adiante.

— *Orientación* das palmas e dos dedos da man, como pode ser unha orientación dunha man contra a outra e cos dedos cara a fóra.



Figura 1: SIGNAR

Os exemplos con que se ilustraron estes articuladores manuais constitúen os articuladores ou os fonemas do signo utilizado en LSE para significar «língua de signos» ou «falar con signos»: é bimanual de movemento alterno, ten unha configuración de mans abertas cos dedos estendidos e separados, sen contacto co corpo, cunha traxectoria en círculos atrás e adiante e as mans orientadas unha contra a outra. Para algúns signos existe tamén unha forma de movemento que experimentan os dedos ou as mans en conxunto e que é independente de que exista ou non unha traxectoria ou un movemento direccional. É o caso, por exemplo, do signo para ÁRBORE, en que a man activa, tamén cunha configuración de palma aberta cos dedos estendidos e separados, experimenta un movemento interno que imprime un pequeno tremor dos dedos, como se fosen as pólas da árbore movidas polo vento.

Para referírmonos aos signos utilizamos unha glosa en letras maiúsculas: SIGNAR no caso que nos ocupa. A figura 1 procede do *Diccionario de la lengua de signos española (DILSE)*, accesible en <https://fundacioncnse-dilse.org/>.

Canto aos compoñentes non-manuais, realizan unha mancha de funcións, e é en concreto na prosodia e no discurso onde se identifican a maioría delas. Así, por exemplo, as cellas interveñen na formulación de preguntas, de tal xeito que a diferenza entre unha expresión aseverativa e unha interrogativa se expresa co movemento das cellas. En moitas linguas de signos do mundo, as preguntas polarizadas (as que esperan unha resposta de si ou non) exprésanse a través da elevación das cellas.

O movemento ciliar ascendente tamén se emprega na lingua de signos para introducir unha oración subordinada condicional (ou construción condicional) subordinada a outra principal, coma no exemplo (1):

\_\_\_\_\_ (cellas elevadas)

(1) EXEMPLO TI VIR, EU XEADO MERCAR  
(«Se vés, mércoche un xeado»)

Tamén no ámbito do léxico é salientable a participación destes compoñentes non-manuais. En concreto, algúns signos realízanse sempre cun determinado movemento da boca, sen o cal non estarían ben formados. Pódese dar mesmo o caso de que a expresión da cara actúe como un parámetro máis,

contribuíndo a diferenciar dous signos que na articulación manual son idénticos. Un caso moi citado é o dos signos para *doce* e *dor* en LSE, que nomearemos coas glosas en galego DOCE e DOR. Para o primeiro o xesto facial é pracenteiro e para o segundo é aflixido.



Figura 2: DOCE



Figura 3: DOR

## Morfoloxía

As linguas de signos son fundamentalmente flexivas, é dicir, os signos experimentan cambios na súa forma para expresaren diferenzas gramaticais. Así, por exemplo, algúns signos poden expresar o plural a través da súa repetición, pero non todos, nin a expresión do plural nos nomes adoita ser obrigatoria. Ao seren linguas diferentes das orais coas que conviven, non podemos esperar que reproduzan algunhas das categorías morfolóxicas coñecidas. Nomeadamente, non hai presenza de xénero nas linguas de signos descritas até o momento. Obviamente, isto non quere dicir que non poidan expresar diferenzas de significado como as que adoita expresar a categoría de xénero, pero fano por procedementos léxicos, como o emprego dos signos HOME ou MULLER.

Xa se comentou noutro lugar que as linguas de signos se caracterizan pola simultaneidade coa que actúan os diferentes articuladores, o que se deriva do feito de que utilicen o espazo para fins gramaticais. Como exemplo disto, xa se viu a expresión subléxica dos parámetros articulatorios: a (bi)manualidade, a configuración, a localización, o contacto, o movemento e a orientación actúan simultaneamente para conformar os signos. Isto non quere dicir que non se poidan segmentar en diferentes fonemas, como vimos de facer. Outra manifestación desta característica ten lugar na morfoloxía, e consiste en que, con frecuencia, os morfemas non se engaden á raíz, senón son nunha modificación dela. Chámase a isto *morfoloxía non-concategorial* e ten exemplos tamén nas linguas

vocais. Así, en inglés o pasado do verbo *to think* é *thought*, non *\*thinked*, como se podería esperar da aplicación automática da regra «engádase *-ed* para formar o pasado», que é manifestación de morfoloxía concatenativa. As linguas de signos mostran preferencia pola morfoloxía non-concatenativa aínda que utilizan ambos os tipos. Un caso coñecido de modificación da raíz nas linguas de signos atópase na maneira en que se combinan determinados numerais (os que poden expresar os dedos das mans) con certos nomes con significados de tempo. Así, habería un signo para «dous» e outro para «semana», pero á hora de dicir «dúas semanas» modifícase o signo para «semana» e toma a configuración de «dous». Noutros casos, é o movemento interno do signo o responsable da modificación interna da raíz. Isto acontece, por exemplo, en cambios morfolóxicos dos verbos debido ao aspecto. Para expresar un aspecto durativo en LSE, por exemplo, repítese o movemento do verbo cun ritmo pausado.

Tamén as linguas de signos teñen nomes, verbos, adxectivos e adverbios. Para algunhas delas, como a americana (ASL) ou a austríaca (ÖGS), entre outras, tense descrito unha diferenza que de xeito regular distingue nomes de verbos para unha clase semántica de actividades que implican un instrumento. Por exemplo: para o par *sentar* e *cadeira*, o verbo incorpora un movemento amplo e relaxado, en tanto que o nome leva aparelhada unha repetición e un movemento máis tenso. No entanto, esta diferenza só serve para os casos en que se distingue unha acción executada cun obxecto e o obxecto mes-

mo. Polo xeral, a diferenza entre un nome e o verbo que representa a acción asociada está vinculada á posibilidade de recibir flexións propias do verbo ou do nome e é difícil de ver cando as formas se citan fóra do seu emprego ordinario. Así, os verbos reciben modificacións de aspecto e os nomes non.

Dentro da clase dos pronomes, é de destacar o emprego de formas déicticas para as referencias pronominais persoais (*eu, ti, el/ela, nós, vós, eles/elas*). De maneira xeral, emprégase o dedo índice (o xesto universal de sinalar) para estas formas, pero poden darse variacións debidas a diferenzas individuais ou para expresar determinados matices.

No que toca ás adposicións (nome que engloba preposicións —que aparecen antes dos nomes— e posposicións —despois dos nomes, como no caso do xaponés—) débese ter en conta que, aínda que as hai, é habitual que os contidos que implican unha localización dun obxecto no espazo sexan expresados por formas específicas das linguas de signos, chamadas *verbos de localización* ou *verbos descritivos*. Deste xeito, a man dominante representa o obxecto localizado e a dominada ou pasiva, ou ben o propio corpo, representa a referencia espacial contra a que se localiza (véxase máis abaixo, no seguinte subapartado).

## Sintaxe

Un dos temas habituais nas reflexións sobre a sintaxe das linguas de signos ten que ver coa orde básica preferida dos constituíntes na oración. A orde de constituíntes é un aspecto moi estudado en

termos de comparación interlingüística, de aí o seu interese tamén no ámbito das linguas de signos, pero a secuencialización dos signos convive, como xa se dixo, cunha presenza moi forte da simultaneidade. A pesar disto, a gran cantidade de estudos sobre o particular apunta a que a orde constitúe un aspecto de interese, non só para comprender as diferenzas entre as linguas de signos e as linguas orais, senón tamén para estudar as diferenzas entre as propias linguas de signos.

A orde básica é a das oracións declarativas simples. No caso do galego é SVO (suxeito-verbo-objecto), como en *Roi pescou unha troita*. Porén, tamén hai construcións que prefiren antepoñer o obxecto ao verbo: *a Roi gústanlle as troitas*. Algo semellante acontece nas linguas de signos: a pesar de que para a LSE a orde preferida é co verbo ao final (SOV), como se ve nos exemplos (2) e (3), máis abaixo, nalgúns casos pode aparecer a orde SVO.

As configuracións preferidas de orde básica para as linguas de signos son SOV e SVO. O primeiro atópase, por exemplo, nas linguas de signos italiana (LIS) e alemá (DGS), en tanto que a de América do Norte (ASL) e a do Brasil (LIBRAS) prefiren SVO.

Polo que respecta a como se organizan os significantes no nivel da sintaxe, atopámonos con que, para expresaren accións ou estados de cousas que suceden con determinados participantes, as linguas de signos contan cunha diversidade de formas de construción das que son responsables os tipos principais de verbos que desenvolven. Así, adoitan clasificarse os verbos da

seguinte maneira, segundo un criterio de como se constrúen:

1) Verbos planos: non se flexionan para concordar cos seus argumentos. Exemplo:

(2) RAPAZA CASA PINTAR-rep-lenta  
(«A rapaza estivo pintando a casa durante moito tempo»)

PINTAR realízase no espazo diante do corpo, sen contacto, e require que se especifique quen pinta, se non está xa claro polo contexto.

2) Verbos de concordancia: experimentan cambios na dirección ou na orientación do movemento para expresaren a orixe e o destino da acción. Exemplo:

(3) IX<sub>a</sub> HOME ALBERTO<sub>b</sub> AXUDAR<sub>b</sub>  
(«O home axudou a Alberto»)

O primeiro signo é un índice que introduce o home (a maneira dun artigo) e, ao mesmo tempo, o sitúa nunha localización particular, sinalada polo subíndice *a*. Alberto está situado noutra localización diferente (sinalada polo subíndice *b*). O movemento do verbo parte do lugar do home e remata no lugar de Alberto, expresando unha concordancia.

3) Verbos de localización ou verbos descriptivos: expresan a maneira en que unha persoa ou un obxecto se localiza ou se move con respecto a un referente. Trátase de construcións particularmente icónicas, en que se selecciona unha configuración que representa a persoa ou o obxecto (chamada *clasificador*) e se representa o seu movemento ou a súa localización de xeito que copia ou mimetiza o do representado, tal e como se exemplifica na figura 4.

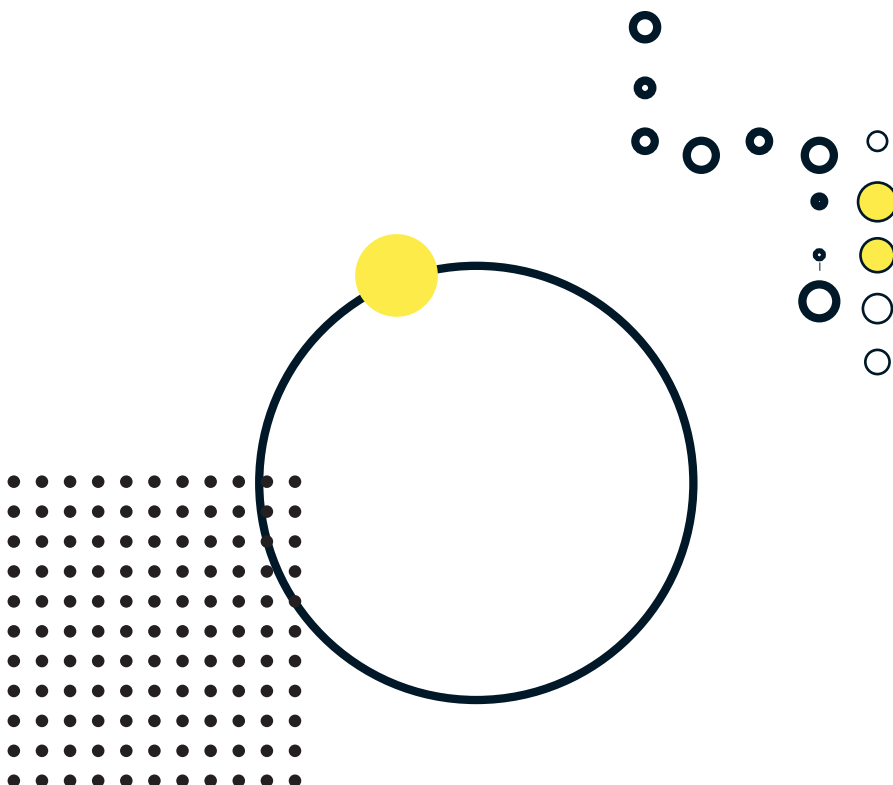


Figura 4: cl:PERSOA-desprazarse

A anotación *cl* significa que non estamos ante un signo común, senón ante un clasificador, unha forma que actúa como se fose un pronome. A man dominante adopta unha configuración con puño pechado e dedo índice estendido cara arriba (representando unha persoa de pé). A man móvese desde o corpo de quen signa cara a fóra, de tal xeito que indica un desprazamento.

A clasificación anterior abrangue unha boa parte dos verbos e das construcións das linguas de signos, pero non todos. Por unha banda, hai outros verbos que tamén indican unha localización pero non utilizan clasificadores (con significados como «ir», «vir» ou «entrar»). Por outra, tamén hai construcións sen verbo, en que un adxectivo ou un nome fai ás veces de predicado. Son o equivalente ás coñecidas expresións copulativas, pero sen un verbo. Exemplo:

(4) TI ENFERMO («Estás enfermo»)



# O cerebro signante: a dimensión biolóxico-cognitiva das linguas de signos

A maneira en que o cerebro actúa en relación coa produción e comprensión lingüísticas é obxecto de abundante investigación. Desde o século XIX compréndese bastante ben a relación entre determinadas áreas cerebrais e o comportamento lingüístico.

Posto que as linguas de signos se transmiten nunha modalidade visuo-xestual, a pregunta relevante no que toca á relación entre cerebro e linguaxe é: hai diferenzas na maneira en que o cerebro traballa á hora de procesar e de producir enunciados en lingua de signos con respecto a como traballa con linguas faladas?

En relación coa linguaxe, na meirande parte da poboación prodúcese unha dominancia do hemisferio esquerdo do cerebro. Así, as chamadas *afasias de Broca e de Wernicke* afectan a zonas localizadas neste hemisferio. Unha afasia é unha perda da habilidade lingüística debida a un dano cerebral. As afasias de Broca ou non-fluentes relaciónanse con lesións na zona frontal próxima a un suco lateral do cerebro coñecido como *cisura de Silvio*, e consisten en dificultades na produción lingüística. As afasias de Wernicke ou fluentes asóciase cun dano na zona temporal posterior á cisura de Silvio e consisten basicamente en problemas na

comprensión lingüística, aínda que se poden manifestar na produción de erros léxicos ou morfolóxicos. As chamadas *áreas de Broca e de Wernicke* están unidas por un feixe de fibras nerviosas chamado *fascículo arqueado*, tal e como mostra a figura 5, tomada da páxina web *The brain from top to bottom*, da Universidade McGill:

Non obstante, as técnicas de neuroimaxe realizadas con persoas mentres desenvolven tarefas lingüísticas permiten constatar que, aínda que é certo que o hemisferio esquerdo é máis activo, tamén hai certa implicación do hemisferio dereito no desenvolvemento da actividade lingüística. Nomeadamente, é no caso de tarefas discursivas (por exemplo, contando un conto) onde é máis visible que requiren a participación neuronal do hemisferio dereito.

Tamén en signantes, a actividade lingüística relaciónase coa implicación de amplas zonas neuronais no hemisferio esquerdo, can-

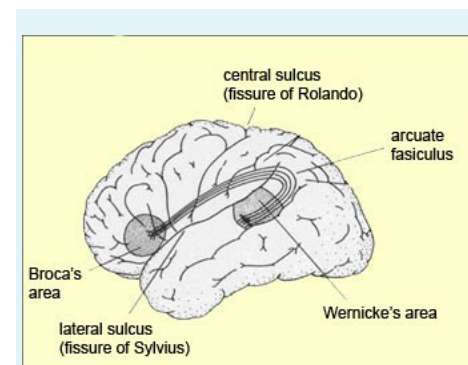


Figura 5: áreas de Broca e de Wernicke, e fascículo arqueado

do menos nos niveis do signo e da oración, e igualmente intervén algo máis o hemisferio dereito en tarefas relacionadas co discurso.

Estudáronse casos de afasia en signantes, con resultados semellantes aos observados en oíntes: no caso da afasia de Broca comprobábase a produción de signos léxicos illados, sen gramática; no caso da afasia de Wernicke, a aparición dun signado fluído, pero con erros léxicos e morfolóxicos.

O procesamento da visión e do movemento localízase predominantemente no hemisferio dereito, de aí que xurda a pregunta sobre en que medida o feito de usar unha lingua de signos pode mudar a comprensión de como funciona o cerebro para a linguaxe. É interesante, pois, no que toca á produción e á comprensión lingüística en individuos signantes, preguntarse se as lesións no hemisferio dereito afectan á gramática espacial. A resposta a esta pregunta é que as lesións neste hemisferio producen dificultades para as tarefas espaciais (por exemplo, explicar a distribución de obxectos nunha habitación), pero non afectan á produción de estruturas sintácticas que utilizan o espazo (como as que conteñen os verbos de concordancia). A diferenza con respecto aos e ás falantes está en que un dano no hemisferio dereito pode producir nalgúns casos unha dificultade de comprensión por parte de signantes cando a información de sintaxe espacial procesada procede do espazo non próximo ao corpo (cando a persoa interlocutora utiliza lugares espaciais que distan do corpo máis da extensión dun brazo).

Tamén ten interese para o estudo da dimensión biolóxico-cognitiva preguntarse que

particularidades ten a fala bilingüe cando unha das linguas é falada e a outra é unha lingua de signos (bilingüismo bimodal). No caso das persoas bilingües en dúas linguas vocais téñense descrito fenómenos de cambio de código (*code-switching*) e de mestura de código (*code-mixing*). O primeiro consiste no uso alternado de dúas linguas e require destrezas no coñecemento gramatical e nas prácticas sociais da comunidade. O segundo implica a aparición de enunciados mixtos, isto é, con elementos léxicos ou gramaticais en ambas as linguas en diferentes graos de interferencia. No caso das persoas bilingües bimodais (nomeadamente oíntes nativas de ambas as linguas, como as fillas e fillos de persoas xordas) existe unha manifestación particular de mestura de códigos: a combinación de códigos ou *code-blending*, favorecida polo feito de poder utilizar simultaneamente diferentes articuladores para cada lingua: as mans e o corpo para a lingua de signos e a voz para a lingua vocal. Na fala dos nenos e nenas que presentan bilingüismo bimodal téñense descrito episodios de combinación de códigos, e igualmente no caso das persoas adultas. O uso da combinación de códigos fai máis fácil o acceso ao léxico, isto é, atopar as palabras adecuadas, mesmo tendo en conta que se está a traballar en paralelo con dúas linguas.

Tamén se ten comprobado que as persoas bilingües bimodais, tanto xordas coma oíntes, cando se lles mostran palabras da lingua oral, mesmo se esta é a lingua dominante, isto é, a que se utiliza máis frecuentemente, activan na súa mente a realización léxica do signo cuxo significado se corresponde coa palabra mostrada na lingua oral.

# Variación lingüística

Como acontece polo xeral con todas as linguas, tamén as usuarias e usuarios de linguas de signos son sensibles á variación xeográfica. Isto é, as persoas xordas de Galicia identifican certos signos como propios de Madrid ou doutros lugares de España. En boa medida, estas diferenzas teñen as súas raíces en peculiaridades na forma de signar nos diferentes colexios de persoas xordas. Os colexios son un espazo fundamental para a socialización. No caso das nenas e nenos xordos é, ademais, o lugar de aprendizaxe da lingua de signos cando esta non se utiliza no ámbito familiar. Na historia, como xa se apuntou, os colexios específicos de xordos xogaron un importante papel no nacemento e na propagación das linguas de signos. Isto é así até o punto de que as persoas xordas recoñecen determinados signos como propios do colexio onde aprenderon, ou ben doutros colexios cos que non tiveron relación, de xeito que hai unha variabilidade léxica propia do colexio de orixe, que comparten as persoas xordas que acudiron a el. Trátase dunha dimensión da variación lingüística peculiar das linguas de signos e que está relacionada co feito de que a lingua se desenvolvía viva entre o alumnado, pero ás agachadas, porque formalmente non só non era obxecto de estudo nas aulas, senón que o seu uso estaba prohibido. Non había, pois, unha estandarización da lingua, senón que cada colexio desenvolvía a súa propia variante, que se expandía aos arredores, pois era a que usaban as persoas xordas da contorna. As persoas xordas

adultas continúan as súas prácticas comunicativas na asociación de persoas xordas, de aí que moitos dos signos do colexio se transfiran á asociación, en tanto que outros son substituídos por variantes máis propias da fala adulta, ao sufriren a influencia doutros centros de propagación e de estandarización da lingua. Adoita citarse o caso da lingua de signos americana (ASL) como dunha relativa unidade xeográfica, debido precisamente ao feito de que unha institución académica, a Universidade Gallaudet, atrae unha parte importante das persoas xordas do país que exercen logo ensinando a lingua, polo que constitúe un elemento de unidade lingüística. No extremo oposto está Suráfrica, para a que se describiu unha multiplicidade de linguas de signos durante a época do apartheid, en boa parte propiciada por políticas sociais que minimizaban o contacto entre persoas xordas de grupos étnicos diferentes e tamén pola dispersión das institucións académicas. Hoxe en día considéranse variantes dialectais da lingua de signos de Suráfrica (SASL).

Outra dimensión importante da variación lingüística nas linguas de signos, aínda que menos estudada, é a que ten que ver coa idade. Débese á fragilidade dos padróns de transmisión interxeracionais, isto é, ao feito de que nun número elevado de casos a lingua non se transmite no ámbito da familia, o que fai que estea sometida a importantes cambios. Tamén inflúen nestas variacións relativas á idade as prácticas educativas que



experimentan as diferentes promocións de estudantes, de aí que se teñan descrito diferenzas, por exemplo, no uso máis ou menos estendido do soletreo manual ou alfabeto dactilolóxico. No caso de persoas xordas usuarias das linguas de signos británica, australiana e neozelandesa, resultou que as persoas maiores usaban con máis frecuencia o alfabeto manual ca as novas. Téñase en conta que o soletreo manual é un fenómeno de contacto lingüístico coa lingua falada da contorna, posto que se soletrean sobre todo os nomes propios ou as palabras descoñecidas que aparecen fundamentalmente na escrita. As figuras 6 e 7 ilustran os signos para LADRÓN que lles corresponden a xeracións diferentes de persoas xordas signantes de LSE. A 6 procede do dicionario de Pinedo (1989), en tanto que a 7 procede do DILSE, na súa versión en papel (Fundación CNSE, 2011).

Téñense descrito tamén fenómenos de variación lingüística debida ao xénero e á etnicidade, estas en boa parte derivadas da segregación que se impoñía nos colexios por estas razóns.

As diferenzas dialectais máis visibles son as que afectan ao léxico e, en concreto, a

determinados dominios como o das cores, os números ou os nomes de países, aínda que neste último actualmente se tende a utilizar o nome que se lle dá á entidade xeográfica no lugar de orixe. Así e todo, tamén se teñen descrito fenómenos de variación que afectan aos elementos subléticos (fonoloxía) e á gramática, así como tamén en relación coa evolución histórica, o cambio lingüístico ou fenómenos como a gramaticalización, que é o proceso producido cando unha palabra ou un signo con funcións léxicas perde todo ou parte do seu significado para pasar a desenvolver unha función gramatical. No caso da LSE podemos poñer como ilustración o signo ÁRBORE que, cando pasa a formar parte do nome clasificador ÁRBORE LIMÓN (limoeiro), se converte nun morfema ou nunha forma útil para clasificar, por exemplo, o conxunto das árbores froiteiras.

Como contrapunto á diversidade, xorde unha interesante cuestión arredor da necesidade ou non de estandarizar a lingua. Noutras linguas, este fenómeno está ao acubillo de institucións como a Real Academia Galega. No caso da lingua de signos española, a CNSE, a súa fundación e o CNLSE teñen un papel fundamental na



Figura 6: LADRÓN



Figura 7: LADRÓN

normalización e na estandarización da LSE, xa que é de aí de onde parten os principais manuais de referencia para a aprendizaxe desta lingua, a defensa e a promoción da LSE, organización de congresos sobre a lingua de signos etc. O caso máis salientable é a preocupación por que haxa referencias de corrección lingüística que lles poidan servir de modelo ás persoas interesadas en saber cales son as formas canónicas, nomeadamente no léxico. Esta é unha das funcións que desenvolve e que se ve reflectida no carácter normativo que ten o DILSE (diccionario da LSE).

## As linguas de signos no contexto lingüístico de España

En España conviven numerosos grupos lingüísticos que estiveron tradicionalmente en contacto uns con outros, cada un coa súa propia visión do mundo. As persoas que utilizan a lingua de signos española ou catalá —sexan xordas, xordocegas ou oíntes— tamén utilizan o castelán, galego ou inglés en multitude de situacións comunicativas. As persoas xordas viven en comunidades bilingües e plurilingües en que conviven dúas ou máis linguas, aínda que en distinta proporción de uso e de status: unha lingua minorizada (a lingua de signos) e unha ou varias linguas orais minoritarias ou maioritarias. A pesar da forte opresión sufrida pola lingua de signos, os procesos de normalización lingüística avanzaron extraordinariamente nos últimos decenios grazas ao labor de todo tipo de axentes (asociacións de persoas xordas, escolas, universidades etc.) que se encar-

garon de asegurar a vitalidade da lingua mediante accións de ensino, investigación, promoción e difusión.

Xa dixemos que cada país ten unha ou varias linguas de signos, e non existe unha lingua de signos por cada lingua oral, xa que a evolución e o desenvolvemento das linguas signadas e as linguas orais teñen seguido camiños distintos. En España, na actualidade hai dúas linguas de signos recoñecidas legalmente desde 2007: a lingua de signos española (LSE) e a lingua de signos catalá (LSC) en Cataluña. Esta lei refírese non só á LSE e á LSC, senón tamén ás linguas de signos propias das comunidades autónomas, aínda que a regulación destas lle corresponde ao ámbito autonómico. Do mesmo xeito que Cataluña, Andalucía tamén conta coa súa propia lei. Así mesmo, a lingua de signos española está

presente nos estatutos dalgunhas comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Canarias, Castela e León, Comunidade Valenciana, Estremadura e Illas Baleares, así como a lingua de signos catalá no Estatuto de autonomía de Cataluña. Con todo, as linguas de signos non están na Constitución española nin teñen o mesmo status ca as linguas cooficiais do Estado.

A partir da aprobación da lei mencionada máis arriba (Lei 27/2007, do 23 de outubro), créase o Centro de Normalización Lingüística da Lingua de Signos Española (CNLSE) coa finalidade de investigar, fomentar, difundir e velar polo bo uso desta lingua. Ben diferente é a situación da lingua de signos catalá, que conta con lei propia (Lei 17/2010, do 3 de xuño) —cunha perspectiva estritamente lingüística e reconece a LSC como patrimonio lingüístico catalán—, ademais do recoñecemento legal na lei estatal 27/2007 xa citada que constitúe un exemplo de lei específica no contexto da discapacidade.

De modo similar ás linguas orais minoritarias ou minorizadas, a reivindicación dos dereitos lingüísticos das persoas signantes lévase a cabo sobre todo facendo política lingüística de abaixo-arriba. O recoñecemento legal da LSE e da LSC débese aos esforzos impulsados pola Confederación Estatal de Persoas Xordas (CNSE), as súas federacións —entre elas, a Federación de Asociacións de Persoas Xordas de Galicia (FAXPG)— e as súas asociacións, que tamén promoveron a organización de cursos para aprender estas linguas, a creación de materiais didácticos, dicionarios e gramáticas, a formación de profesionais como especialistas en lingua de signos e intérpretes,

a incorporación de contidos signados nos medios de comunicación etc. Igualmente, promoveron políticas educativas bilingües e a difusión de estudos e de investigacións amplamente desenvoltoas polas universidades e outros centros de investigación. Malia que se constata un certo avance na normalización lingüística da lingua de signos (española ou catalá), aínda queda moito por facer para garantir os dereitos lingüísticos da comunidade xorda e xordocega. Os programas de educación bilingüe intermodal (lingua de signos-lingua oral) seguen sendo insuficientes; o interese da sociedade en aprender a lingua de signos é cada vez maior, pero aínda non conta co mesmo prestixio ca o ensino doutras linguas; aínda persiste a necesidade de aumentar o número de horas signadas na televisión con criterios de calidade e crear espazos conducidos en lingua de signos; necesítanse máis intérpretes de lingua de signos para garantir o acceso do colectivo xordo e xordocego a cada vez máis dominios sociocomunicativos; apenas existen graos universitarios para formar profesionais da lingua de signos; e un longo etcétera. A comunidade signante segue reclamando un recoñecemento explícito da lingua de signos desde a perspectiva dos dereitos lingüísticos.



# SEGUNDA PARTE.

## QUEN SON AS PERSOAS XORDAS?

Comezaremos dicindo que non existen dúas persoas xordas iguais no mundo. Só en España hai algo máis dun millón de persoas xordas con situacións tan diversas que dan lugar a características e necesidades diferentes. Hai persoas xordas profundas e hai quen ten restos auditivos funcionais; hai as que quedaron xordas unha vez adquirida a lingua oral e as que adquiriron a lingua de signos de forma natural no fogar. Hai persoas xordas que utilizan recursos técnicos ou medios de apoio á comunicación oral, como a subtitulación, os audiófonos ou os implantes cocleares. Tamén hai persoas xordocegas que son totalmente xordas e cegas, mentres que outras teñen restos auditivos e/ou visuais. Con todo, en calquera circunstancia, existe un feito común: as persoas xordas captan a información de forma plena a través da vista, pero non poden facelo co mesmo aproveitamento a través do oído, polo que necesitan a lingua de signos para acceder á información, á comunicación e ao coñecemento. Neste sentido, as persoas xordas son necesariamente bilingües. Neste apartado imos mostrar as distintas situacións das persoas xordas cuxa realidade é tan complexa debido a que son percibidas desde unha dobre perspectiva: por unha banda, como persoas con discapacidade e, por outra, como minoría lingüística

cunhas características particulares. En calquera caso, é importante evitar calquera dicotomía entre a lingua de signos e a lingua oral. Aínda que as persoas xordas non oen ou oen mal, non son mudas ou xordomudas nin a xordeira é unha enfermidade, senón simplemente son diferentes e teñen as mesmas capacidades ca o resto. Antigamente, pensábase que as persoas xordas non podían pensar ou razoar, nin herdar títulos e fortunas, nin sequer conducir un coche. Forzábanas a unha educación oralista ou baseada na aprendizaxe exclusiva da lingua oral, que en moitas ocasións desembocou en baixos niveis de lectoescritura ou dificultades para acceder á universidade, entre outras consecuencias. Hoxe en día está demostrado que, se as persoas xordas adquiren a lingua de signos desde idades temperás, poden aprender todas as demais e seren plurilingües. Non hai lingua máis propia que a lingua de signos para facer todo o que se pode facer con calquera lingua.



# As familias con persoas xordas

Existen varios tipos de familias con membros xordos, aínda que poderíamos distinguir dous grandes grupos: as de nais/pais oíntes e as que teñen nais/pais xordos. Aproximadamente o 90-95 % das familias están formadas polo primeiro grupo, polo que as súas características e necesidades son as máis estudadas e cara ás que se dirixe a maioría dos servizos de atención familiar.

Desde o momento en que se lles confirma o diagnóstico de xordeira ás familias, estas teñen que decidir sobre moitos aspectos que até ese momento non se suscitaron. As familias necesitan información para comprender as implicacións da xordeira para a comunicación e o desenvolvemento global, así como para decidir sobre axudas técnicas como audiófonos e implantes cocleares, a escola, a aprendizaxe da lingua de signos e

estratexias de comunicación visual, o lecer e o tempo libre, e o contacto con persoas xordas, entre outras cuestións.

Son numerosos os recursos e os servizos de atención ás familias que se xestionan, fundamentalmente, a través do movemento asociativo de persoas xordas e do movemento asociativo das familias. En Galicia, por exemplo, a Federación de Asociacións de Persoas Xordas de Galicia (FAXPG) ofrece atención, orientación e asesoramento ás familias, e a Asociación de Nais e Pais de Nenos Xordos de Galicia (ANPANXOGA), afiliada á FAXPG, defende o intereses das nenas, nenos, mozos e mozas xordos e as súas familias en toda Galicia. Estas entidades traballan desde unha perspectiva sociocultural que considera as persoas xordas como unha minoría lingüística cunha identidade específica.



# Revelacións do alumnado xordo no eido educativo

«Que alguén nos escoite!» ben podería ser o lema dunha protesta educativa protagonizada polo alumnado xordo.

Desde que mestres de alumnas e alumnos xordos coma o abade de L'Épée, en Francia, ou o propio Lorenzo Hervás, en España, evidenciaran de xeito tardío que un alumno sen audición podía e debía recibir instrución educativa, o discorrer educativo do alumnado xordo inclinouse, coma se dun bambán se tratase, cara á suba dos métodos que defendían os signos nunhas ocasións, fronte á baixada, decadencia ou mesmo prohibición do uso das mans noutras, no que poderíamos chamar «etapas de ouro» das linguas de signos. Neste punto, debemos dedicarlles un breve e necesario espazo ás figuras máis destacadas na empresa da educación das persoas xordas.

Filósofos clásicos como Aristóteles ou Hipócrates sentenciaron a negación da educación dos xordos ao asociar o «λόγος» (logos) á lingua, pero tamén ao pensamento. Así, os que carecían de lingua oral eran faltos tamén de pensamento. Por sorte, figuras como Ponce de León, Juan de Pablo Bonet ou Lorenzo Hervás y Panduro demostraron a partir do século XVII que máis ben era ao contrario.

Partindo dos seus postulados, a educación de nenos e nenas xordos deixou de ser unha experiencia clasista, reservada para uns poucos, para formar parte dunha escolarización aberta a calquera clase social. Abríronse escolas en varios puntos de Europa: en Francia apoiadas polo abade L'Épée, en Alemaña por Samuel Heinicke e en Gran Bretaña por Thomas Braidwood. Xa desde entón iniciouse o desacordo das dúas posturas antagónicas que aínda perduran hoxe: oralismo ou manualismo para educar o alumnado con xordeira?

No ano 1880 aconteceu unha das máis importantes reunións internacionais de educadores de persoas xordas. Alí votaron en contra do uso da lingua de signos e chegaron a prohibila en case todas as institucións educativas. Habería que agardar até o posterior Congreso de París, en 1889, para tomar postura, outra vez, a favor de incluír esta lingua na vida académica do alumnado xordo. Curiosamente, aínda hoxe existe unha gran controversia latente entre as persoas defensoras da lingua de signos e as detractoras no contexto académico, partidarias dun uso case exclusivo da lingua oral. Con todo, a postura depende en moitas ocasións das características físicas, sociais e culturais

do propio alumno ou alumna, así como do seu contexto familiar.

Lembra que existe unha grande heteroxeneidade dentro do colectivo xordo, e non todas as persoas xordas teñen as mesmas características e necesidades. Non todo o alumnado xordo opta pola mesma modalidade comunicativa, nin conta cos mesmos recursos lingüísticos: hai quen utiliza a lingua de signos; outros, a lingua oral, ou exprésanse nas dúas linguas dependendo da situación. Hai persoas xordas que levan audiófono ou implante coclear, pero isto non significa que oían perfectamente; son axudas técnicas que poden ser un apoio, pero necesitan estratexias ou adaptacións para acceder ás explicacións do profesorado, os comentarios de compañeiras e compañeiros, as conversas nos corredores, na cafetería... O alumnado xordo utiliza a vía visual como a principal canle de entrada de información, e aproveitando os restos auditivos que puidese ter. Ademais, a lectura labiofacial, aínda sendo unha estratexia de grande axuda para a percepción da información oral, é algo que require esforzo e concentración, e presenta certas limitacións. Por exemplo, hai algúns fonemas con idéntica imaxe labial como /p/, /m/ e /b/ que pasan desapercibidos na lectura labiofacial.

A continuación, imos tratar de realizar un relato pedagóxico polo que habitualmente transcorre a instrución dunha alumna ou alumno xordo. Os exemplos son igualmente válidos para o alumnado con perdas auditivas severas, profundas e tamén para quen que se someteu a un implante

coclear, coa esperanza dunha rexeneración instantánea da súa audición.

Comezamos polo principio: un diagnóstico. O universo dos sons achéganos un feixe importante de estímulos para a comprensión do mundo e tamén para a recreación e a creación propia dunha incipiente gramática sonora composta por ruídos, sons de animais, de obxectos, música, cancións e, por suposto, manifestacións da fala humana, xa sexa a través de estilos comunicativos específicos da fala para bebés (que tamén implican a intervención da comunicación non-verbal), ou a través de códigos adquiridos na contorna próxima como o galego, o éuscaro, o catalán ou o español, sen esquecermos do crecente interese polo inglés. É aí onde comeza a primeira fenda na comunicación: a supremacía sonora en individuos onde a recepción do son está minguada. Existe unha forma de comunicación integral a través dos órganos da visión que só nalgúns casos se ten en conta como simple alternativa á comunicación. A linguaxe sofre os seus primeiros atrasos, tanto na adquisición coma na produción.

### **Primeiro escenario: ensinar**

Aprender é a relación que mantemos co que se nos ensina e o que facemos despois con iso. Non se trata de establecer unha fórmula de dependencia a través do clásico «eu vouche ensinar», senón máis ben de ensinar da maneira máis natural posible. E aquí comeza a segunda fenda comunicacional: a comunicación oral para unha persoa xorda sempre será artificial. A perspectiva clínica centra os seus esforzos na rehabilitación logopédica, outorgándolle á palabra oral un poder extraordinario,

por enriba moitas veces da comprensión ou da correcta contextualización. Non é fácil, cando non se pode adquirir mediante a réplica natural, xogar cos fonemas, aprender a discriminalos por un único trazo fonolóxico, conceptualizar grupos de palabras (sintagmas) ou lanzarse a enunciar oracións subordinadas substantivas de complemento directo, do tipo: «quero que merques un xoguete para min», cando debe ser explicado e adquirido de forma menos natural. E estes pequenos detalles son obviados outra vez nos contextos educativos, probablemente pola cultura fonocentrista dominante, como mencionaba o lingüista Ángel Herrero Blanco. Tampouco é fácil desde a perspectiva materna e paterna aceptar que a xordeira será un elemento que acompañará a súa filla ou fillo toda a vida e, menos aínda, optar por un sistema de comunicación que, por descoñecemento, se intúe difícil, excluín-te e mesmo sectario. Poucas veces se pensa que, en realidade, este pode ser o sistema verdadeiramente incluín-te, tanto no fogar coma fóra del.

Chega entón un salto mortal: o de pasar da comunicación caseira á de multitudes. Referímonos á da escola, ao novo «falar con outros». Aparecen aquí diferentes posibilidades en función da nosa localización xeográfica. Para empezar, non todas as comunidades autónomas contan cun equipo específico de orientación educativa (EOE) especializado en xordeira. No caso de Galicia, é un EOE de discapacidades sensoriais que abarca tanto a discapacidade auditiva coma a discapacidade visual. Iso si, a súa función é a mesma: darlles a resposta axeitada ás necesidades educa-

tivas deste alumnado. A lei que recoñece legalmente as linguas de signos no noso país, mencionada en numerosas ocasións nesta guía didáctica, regula tamén os medios de apoio á comunicación oral das persoas xordas e xordocegas, pero non soubo resolver aínda a dicotomía histórica lingua oral fronte a lingua de signos. Non é de estrañar que, a día de hoxe, a lingua de signos se considere (e así acontece tamén nos documentos do nomeado equipo específico) un medio de apoio máis e non unha lingua completa.

## Segundo escenario: explicar

No contexto educativo, a explicación é a clave. Etimoloxicamente, trátase de retirar os pregos, de levar cara a fóra o que se atopa encollido no interior da nosa mente. A posta en marcha da lóxica da explicación volve ser natural nunha comunicación de igual a igual, rexida pola proxección vocal e pola recepción auditiva. O mestre esvara moitas veces na súa tarefa e constrúe así unha alumna ou alumno xordo incapaz de comprender. A distancia que separa a ambos nace da impotencia de non sentirse capaz de facerse entender un e de non sentirse capaz de aprender do outro, min-guando a súa autoestima e o seu propio concepto como alumna ou alumno fracasado. Non é de estrañar que o índice de abandono escolar antes do final da escolarización obrigatoria sexa moi superior á media. O xordo aprende as primeiras rutinas escolares por imitación. A imitación será a súa aliada constante, por encima do razoamento verbal en moitos casos. Todos memorizamos un apartado, un tema ou varios que non entendiamos, pero reparamos no complexo que resulta a recepción



e a discriminación auditiva, por non dicir o imposible da conciencia fonética e fonolóxica. A dimensión fonolóxica da lingua chega ao alumnado xordo a través da lingua oral e aí comezan os primeiros contrastos de lectura comprensiva. Existen numerosos exemplos onde se examinaron estes problemas específicos de lectura, facendo especial fincapé na identificación de palabras escritas mediante diferentes medios, como a lectura labial ou a lingua de signos. En cambio, a adquisición da lingua de signos, na súa modalidade escrita, non dispón de moitas oportunidades de exame para determinar o seu éxito ou a súa utilidade. Quizais se o proceso fonolóxico non partise do auditivo, senón do visual, as habilidades fonolóxicas dos xordos mellorarían neste nivel. Ademais, a mellora no establecemento das correspondencias entre as palabras escritas e o seu significado é manifesta.

A maioría do alumnado xordo recibe apoios individuais fóra da aula nas materias lingüísticas, unha evidencia da súa principal necesidade. Estes apoios xiran, unha vez máis, ao redor da estimulación oral-auditiva. Pola súa banda, o profesorado responsable da materia emprega manuais que están pensados para quen ten, por poñer o caso, a lingua castelá como primeira lingua e que non necesita pasar por explicacións polas que unha alumna xorda ou un alumno xordo si debe pasar, xa que é moi probable que ninguén llo explicase antes. Referímonos a cuestións puramente lingüísticas como que os substantivos en galego necesitan antepor case sempre un presentador, ben en forma de artigo, de demostrativo, de posesivo ou

de indefinido, por non falar da diferenza específica entre un artigo determinado e outro indeterminado. Ao alumnado oínte preséntanselle táboas para a súa visualización ou memorización; ao alumnado xordo, alguén debería explicarlle que se emprega «o» ou «a» para realidades coñecidas ou habituais e «unha» ou «un» para as que non coñecemos. En que momento tiveron que aprender os e as oíntes que un verbo na súa forma temporal de pretérito imperfecto se emprega en accións pasadas con límites temporais imprecisos? Pois para un uso correcto alguén ten que explicarllo á persoa xorda. Todas estas explicacións deben levarnos a pensar nun método moito máis próximo ao de quen aprende unha segunda lingua ca ao dunha primeira.

Moitas nenas e nenos xordos non actúan de maneira satisfactoria cos textos escritos no contexto escolar, que, por outra banda, están deseñados tendo en mente as persoas que oen. Entón, por que non poden ler e entender con normalidade os contidos dun libro? A dificultade centrouse sempre na falta de audición, pero, desde unha perspectiva lingüística comparatista, o español oral ou escrito posúe importantes diferenzas estruturais con respecto á lingua de signos, que se aproxima máis a linguas como o éuscaro ou o chinés.

### Terceiro escenario: avaliación

Entre as realidades que se redefinen unha e outra vez están as que teñen que ver coa avaliación. Os seus criterios concretáronse en estándares de aprendizaxe medibles e avaliábeles coa finalidade última de determinar a adquisición dunha das com-

petencias clave recomendadas desde a Unión Europea como condición indispensable para lograr que os individuos alcancen un pleno desenvolvemento persoal, social e profesional, axustado ás demandas do mundo globalizado actual. Todas elas son relevantes, pero a que nos ocupa neste caso e preocupa é a competencia en comunicación lingüística, definida así: «Refírese á habilidade para utilizar a lingua, expresar ideas e interactuar con outras persoas de maneira oral ou escrita». A propia definición exclúe a simple posibilidade de atribuír idénticas características a unha lingua de signos, aínda que parece claro que simplemente con engadir a frase «de maneira oral ou escrita, ou tamén de maneira signada» sería suficiente.

É un feito constatado que, ao entrar en contacto frecuente coa lingua de signos e ao empregala, esta competencia mellora ostensiblemente no alumnado xordo, principalmente, porque este é un medio de comunicación natural á súa condición. Ademais, a mellora da competencia en comunicación lingüística prodúcese de maneira globalizada. Así, aumentar a competencia nunha lingua signada contribuirá a mellorar a lingua oral, ben sexa por entender novos conceptos que doutra maneira lle resultarían moi difíciles de alcanzar, ben polo simple contraste entre as dúas gramáticas, necesario para poñer unha ou outra en marcha.

Dispostos a avaliar, o profesor ou profesora debe ter en conta os avances nos niveis de lingua morfosintáctico, léxico-semántico e pragmático. Referímonos á composición de palabras ou oracións, sempre en

contexto. Unha práctica moi habitual é incidir na aprendizaxe de palabras soltas, co fin de ampliar vocabulario, pero ningún usuario ou usuaria dunha lingua utiliza palabras soltas para comunicarse con éxito. De pouco vale coñecer as realidades «cama» e «tarde»: o importante é chegar a compoñer unha oración que inclúa unha construción subordinada causal do tipo: «Voume á cama porque é tarde» ou complicala aínda máis co emprego do modo hipotético ou subxuntivo: «Non me vou á cama porque sexa tarde». A unha persoa oínte, esas construcións sóanlle e sóanlle ben desde ben pequena. A unha persoa xorda non lle soan, a non ser que alguén lle explique debidamente o seu emprego e os seus valores morfolóxicos e semánticos. Por que conformarse entón con resultados mediocres? Por que non superar as dificultades de incorporar e comunicar a través do código oral? Como avaliar a linguaxe do outro desde unha perspectiva allea á súa propia linguaxe?

#### **Cuarto escenario: a experiencia**

As múltiples experiencias relatadas por persoas xordas fannos pensar na inseguridade e a vulnerabilidade creada ao redor deste alumnado. Os centros ordinarios que non son preferentes de alumnado con discapacidade auditiva non parecen satisfacer totalmente as súas necesidades, xa que non sempre están dotados de recursos persoais e materiais específicos. As e os intérpretes que en ocasións atenden este alumnado non teñen atribuídas funcións docentes, polo que a atención queda escasa e incompleta e, ademais, só garanten a interacción do alumnado xordo con compañeiros e compañeiras oíntes, pero non

con colegas coa seu mesma discapacidade, o que orixina neles un gran sentimento de illamento.

Poucos son os casos (de feito, só hai un no noso país) en que o alumnado xordo pode acceder ás materias na súa lingua natural na escola pública. Falamos do Programa ABC na súa etapa de secundaria, un programa bilingüe (español-lingua de signos española) que acadou importantes avances mediante unha atención educativa combinada, é dicir, a maior parte do tempo están na súa aula de referencia co grupo maioritario. Nela, por tanto, hai dous profesores ou profesoras e dúas linguas: un, que utiliza a lingua oral e que é o referente do alumnado oínte e outro que utiliza a lingua de signos e é o referente do alumnado xordo. A antepenúltima reforma educativa permitiu deseñar o currículo oficial desta lingua, dispoñible no Boletín Oficial da Rexión de Murcia.

Ten unha taxa de abandono mínima e un novo programa enfocado á FP básica para aqueles cun nivel curricular que non acada os mínimos necesarios para concluír con éxito a ESO. Na actualidade, dez estudantes conseguiron o seu título de FP Básica de Informática de Oficina e outros dez realizan ou finalizaron xa estudos universitarios. A súa competencia curricular é elevada, pois, como mencionamos antes, as súas cualificacións na ABAU (unha de avaliación externa) rozan a media de notable e nalgúns casos de sobresaliente.

A cuestión non é educar por educar: debemos transcender o individuo xordo e alcanzar así a verdadeira educación.

## Quinto escenario: profesionalidade fronte a audismo

Trátase de recibir e acoller o outro abertamente, sen andrómenas, pero tamén sen prexuízos previos que marquen os seus límites ou que ofrezan melloras pola súa condición. Volvemos aquí de novo á falta de medios públicos para paliar situacións graves de incomunicación, o que os recentes estudos chaman *privación lingüística*, un fenómeno que ocorre cando non reciben suficiente exposición á linguaxe oral ou signada nos primeiros anos de vida. Nesta situación, xa non estamos a falar soamente de casos sociais extremos, senón de «nenos de familias comúns, escolarizados no modelo oralista que considera que a única lingua posible é a oral, aínda que non se alcancen os obxectivos desexados nos primeiros anos de escolarización deste alumnado», como indica nos seus estudos Esperanza Morales, da Universidade da Coruña. O resultado final son procesos de alfabetización moi pobres, absolutamente insuficientes para unha comunicación eficaz na escola, na casa ou na sociedade. A educación e a adquisición dunha lingua é un dereito, non un favor outorgado por terceiros. Neste sentido, o paternalismo aparece como é lóxico nos núcleos familiares, onde a posición nuclear xira arredor do son, onde unha palabra ben pronunciada é ás veces suficiente para a comunicación e produce a falsa sensación de alcanzar o éxito, ademais da suposta «superación» da xordeira. En realidade, poucos nos conformariamos cun «bocadillo» ou «praia?», fronte a «Voume preparar un bocadillo» ou «Imos á praia?».

Emporiso tamén é frecuente esta posición condescendente nos mestres, mestras e profesorado que, moitas veces ante a falla de mellores ferramentas, deciden «abrir a man», «dar unha palmadiña nas costas» e promocionar o alumno ou alumna, aínda que non acadase o nivel necesario.

A convivencia escolar ten que establecerse segundo os roles habituais; trátase dunha responsabilidade ética que redundará nunha mellor formación e nunha mellor propiocepción ou autoconcepto como persoas xordas por parte do alumnado que, curiosamente, se enfrenta en moitas ocasións a problemas de baixa autoestima que marcarán a súa vida persoal e social.

### Sexto escenario: estar-xuntos

A convivencia debe ser comprendida como unha negociación comunicativa constante. Por iso, a comunicación ten que fluír en todas as direccións nestes escenarios. Resulta fundamental establecer o consenso, o diálogo e o acordo entre profesorado e alumnado. Estar xuntos non sempre é reflexo de comunicación eficaz; si o é buscar as estratexias axeitadas para conseguilo.

Por iso, o elemento cohesivo que mellor proporciona este vínculo entre o alumnado xordo é unha lingua de signos, éo tamén entre eles, porque facilita a comunicación entre iguais e a eliminación de prexuízos lingüísticos que eles mesmos manifestan, como o de ser «mellor» no sentido de máis listo, porque fala máis ou dunha maneira máis comprensible, fronte a outro que ten unha fala inintelixible para o mundo oínte. Entón, están os xordos ver-

dadeiramente incluídos no discorrer ordinario das clases e dos centros educativos? Curiosamente, moitas veces, a inclusión é inversa, porque as barreiras de comunicación son manifestas. Ao dicir *inversa* referímonos a que os principais beneficios da inclusión lévaos o alumnado oínte, que nun futuro próximo ou afastado non se van «asustar» ao ver unha persoa xorda e serán conscientes de gran parte das súas necesidades ao telas xa presentes desde o colexio ou o instituto.

### Sétimo escenario: a lección

A tarefa das mestras e mestres do alumnado xordo dificúltase cando o instrumento non é compartido ao 100 % coa audiencia. Debe recorrer entón, en primeiro lugar, ás adaptacións de acceso, tendo en conta o básico para que o alumnado xordo non quede atrás. Cadaquén farao como ben poida, e esta é unha tarefa de ida e volta, de planificación, de detección dos coñecementos previos, de incorporación de todos os elementos visuais necesarios, pero tamén de revisión da súa efectividade e de aplicación ás famosas competencias, entre as que se atopa un dos cabalos de batalla na educación das persoas xordas: a de crear lectores e lectoras competentes.

Deben traballarse con especial dedicación as estratexias de lectura, mediante diferentes instrumentos de valoración: a observación é moi importante, xa que se trata de procesos, non de resultados. As fontes de observación son as respostas a preguntas na clase, a execución de tarefas de lectura na clase (lectura colectiva ou individual, lectura en voz alta, tarefas sobre unha lectura), os materiais de tra-

ballo do alumnado (libros e cadernos, non só de lingua, senón tamén doutras materias que requiran o uso de estratexias de lectura), as actitudes manifestadas de forma explícita ou implícita polo alumno ou alumna e a familia.

### Oitavo escenario: lexislativo

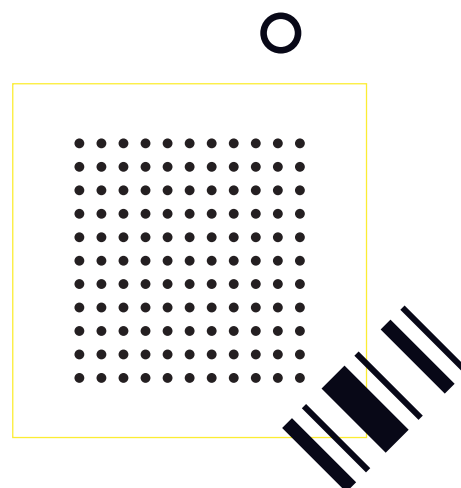
Por unha banda temos a abstracción formal da Lei 27/2007, que reconece un dereito de elección e que expón dúas opcións que deberían ser conviventes. E ao dicir *conviventes* referímonos á inexistencia dunha razón absoluta e verdadeira en canto a como educar unha persoa xorda. Con todo, hai realidades realmente imposibles de ser aproximadas ao mundo do silencio se non é a través do sentido da vista. A moitas alumnas e alumnos xordos chégalles tarde unha linguaxe funcional, sexa oral ou signada, e isto ocorre porque case sempre se lles desaconsellou ou vetou o recurso ao medio visual, porque tamén na súa casa creron que era mellor así. A lingua de signos aparece case sempre como último recurso, como elemento puramente testemuñal, para tentar paliar as lagoas onde a instrución oral non chegou.

A Administración recolle figuras como asesores xordos ou especialistas en lingua de signos, sobre todo en infantil e primaria, e intérpretes nas etapas educativas posteriores incluída a universidade: logopedas, profesorado de apoio... Con todo, a realidade é que non recolle a verdadeira inclusión da lingua de signos no sistema, tanto para impartir coma para recibir instrución regrada nesta lingua.

### Último escenario: a síndrome da cea

Volvamos ao escenario inicial do ámbito familiar, a unha noite calquera nunha casa cunha xorda, na hora da cea, que é cando as familias conversan entre si. Durante este tipo de eventos familiares, o membro xordo non sempre pode seguir a conversación, as risas ou as preocupacións familiares que comentan as noticias en directo mentres as escoitan. Isto ten un grande impacto nas posibilidades de acceso ao coñecemento e á información, xa que é outra forma de información da que se ve excluída no seu propio fogar. Moitas veces, a nena ou neno xordo pretende seguir as charlas cun sorriso e faino porque está cansado de pedir que o inclúan; entón, cando se aburre vaise, e case sempre é a primeira persoa en marchar da mesa. Os xordos chámano a *síndrome da hora da cea*.

Quizais por iso as persoas xordas signantes son as que máis tardan en despedirse nas reunións sociais, porque aí si que non queren perder nada.



# Comunidade xorda

Como vimos, existen diferentes formas de ver as persoas xordas. A perspectiva sociocultural concibe as persoas xordas como unha minoría lingüística e cultural con lingua propia, a lingua de signos, coas súas formas de vida e obxectivos comúns, e que desenvolve unha identidade específica. Baixo esta perspectiva, as persoas xordas non se refiren a si mesmas en termos de discapacidade, senón de comunidade, lingua, cultura e historia que constitúen as ideas forza da identidade xorda. A comunidade xorda, a diferenza doutras comunidades, non está localizada nun territorio de referencia, e os seus valores culturais mantéñense e desenvólvense principalmente a través das asociacións de persoas xordas, que teñen un importante papel de transmisión interxeracional. Nelas, a lingua de signos, as actividades, as formas de vida e a interacción humana son fundamentais, como veremos máis adiante.

A comunidade xorda organiza a súa experiencia do mundo de maneira esencialmente visual. A utilización da visión e do espazo propio das persoas xordas orixina determinados costumes ou normas de comportamento. Por exemplo, é fundamental establecer contacto visual para iniciar unha conversación. Para chamar a atención da persoa interlocutora ou para incorporarse a unha conversación, as persoas xordas tócanse lixeiramente no ombreiro ou moven a man no espazo sígnico. Se se trata de chamar a atención dun grupo numeroso

ou dunha persoa que está absorta na súa tarefa, é frecuente apagar e acender a luz. Ou cando se necesita interromper unha conversación, debe advertirse signando ESPERA ou PERDÓN mentres se mantén o contacto visual. Outra estratexia importante durante a conversación é que nunca se deben coller as mans de alguén que está signando: considérase equivalente a taparlle a boca a unha persoa que está a falar.

O uso do espazo é moi importante para as persoas xordas, que normalmente se colocan en círculo para signar, ou o espazo que se deixa entre elas debe ser amplo por motivos de boa visibilidade. Estes e outros trazos característicos da comunidade xorda, costumes, valores, sentido de pertenza e solidariedade, arte e tradicións supoñen o conxunto de comportamentos e crenzas aprendidos polas persoas xordas signantes que se coñece xeralmente como *cultura xorda*, na cal a lingua de signos ocupa un papel fundamental.

As primeiras asociacións de persoas xordas xorden espontaneamente diante da necesidade de verse e de comunicarse de forma fluída e sen artificios, debido á marxinación e á exclusión históricas. Co tempo, as asociacións van adquirindo relevancia no panorama sociopolítico como organizacións que traballan pola mellora da calidade de vida do colectivo xordo, a través da reivindicación dos dereitos básicos, a prestación de servizos, a cooperación con entidades

públicas e privadas, a promoción da lingua de signos, a educación bilingüe e o acceso á información, a comunicación e o coñecemento en igualdade de condicións. O movemento asociativo de persoas xordas presenta hoxe en día unha clara organización estrutural descentralizada conformada pola Confederación Estatal de Persoas Xordas (CNSE), as federacións ou as asociacións autonómicas e as asociacións locais de persoas xordas. O labor deste movemento asociativo ten o seu especial recoñecemento institucional na elección da data que a CNSE constituíu como Día Nacional das Linguas de Signos Españolas, que se celebra cada 14 de xuño. No eido internacional, en 2017, Nacións Unidas declarou o 23 de setembro como Día Internacional das Linguas de Signos a fin de promover a concienciación sobre a importancia destas linguas para a plena realización dos dereitos humanos das persoas xordas.

## Intérpretes e outros perfís

Poñámonos no caso de calquera migrante descoñecedor da lingua do lugar que o recibe. A comunicación convértese nunha peza clave. Resulta fundamental dispor de intérpretes profesionais que saiban satisfacer as posibles necesidades lingüísticas. Ou, no outro extremo da balanza, calquera reunión plenaria do Parlamento Europeo, en Bruxelas ou en Estrasburgo, conta con servizos de interpretación para un total de 24 linguas, respectando o dereito á expresión na lingua oficial que elixan.

De xeito semellante, as persoas xordas signantes precisan dos servizos de interpretación, e as persoas xordocegas, de servizos de guía-interpretación. Entre os máis requiridos por este grupo están os de contacto con axentes externos, como médicos ou médicas, hospitais e todo tipo de institucións. Falamos dunha profesión, a de intérprete de lingua de signos, moito máis recente ca a das linguas orais que, ademais, continúa baixo determinadas sombras que é preciso alumear.

A imposibilidade de comprensión do mundo sonoro acubillouse inicialmente baixo o paraugas da condescendencia. Foron achegados estreitos, como é o caso dun misterioso criado de Francisco de Goya co que empregaba xestos das mans e, sobre todo, os familiares das persoas xordas quen habitualmente asumía unha tarefa semellante. En moitos casos eran os fillos ou fillas oíntes, CODA, acrónimo de *child of deaf adult* (filla/fillo de persoa xorda adulta), os que facían de intermediarios na comunicación entre as linguas xestuais e as orais, como amosa a película *CODA*, que conta no seu elenco con actores xordos. O Servizo de Intérpretes Mímicos foi pioneiro neste eido en España, cara a finais dos anos oitenta. Foron as propias persoas xordas as que inicialmente formarían estas e estes novos profesionais mediante cursos e probas de acreditación de coñecementos da lingua de signos. Haberá que agardar até a implantación do Ciclo Formativo de Grao Superior en Interpretación á Lingua de Signos para acadar o estadio de formación regrada, alá polo ano

1998. No entanto, o número de servizos prestados, tanto no eido persoal coma no das administracións, non deixou de aumentar progresivamente.

A profesión de intérprete de lingua de signos abrangue numerosas tarefas, tanto pola variable das modalidades en que se desenvolve coma polas diferentes técnicas que se levan a cabo ou os ámbitos profesionais en que pode transcorrer. Tanto é así que, nalgúns casos, estes e estas profesionais chegan a especializarse en áreas como a guía-interpretación de persoas xordocegas, no eido da educación, da xustiza ou da medicina, aínda que isto é máis frecuente en países como os Estados Unidos. Aquí adoitan ser profesionais todoterreo, que un día interpretan unha charla dun congreso médico e, ao seguinte, están no desafuzamento xudicial dunha propiedade.

As e os intérpretes adoitan vestir de cores escuras. Isto é para que exista un claro contraste entre as mans e o corpo do signante, doutro xeito resultaría cansado para a vista do público espectador xordo; tamén para evitar posibles confusións na comprensión das mensaxes. No caso de seren intérpretes de cor vestirán, polo mesmo motivo, cores claras.

Toda guía-intérprete ou intérprete debe coñecer e asumir un código ético profesional que a leva a non desvelar información persoal das persoas usuarias ou do contido privado das súas interpretacións.

As persoas xordas tamén poden traballar como intérpretes de lingua de signos,

facilitándolles o acceso á información a outras persoas xordas, por exemplo, da lingua de signos española á lingua de signos catalá ou outra lingua de signos, ou dos signos internacionais (*international sign*) á lingua de signos española ou viceversa. Ademais, poden traballar como tradutoras da lingua escrita á lingua de signos, ou viceversa, en medios como a televisión, a literatura, o cine, servizos turísticos, así como outras actividades culturais.

No eido da educación, malia que supón unha loita constante, as administracións educativas dispoñen de intérpretes de lingua de signos para o alumnado xordo que así o demanda. Así, por exemplo, en moitas escolas do noso país xa hai precedentes da relevancia do traballo dos e das intérpretes de lingua de signos para atender o alumnado xordo. En menos casos contan tamén coa figura dos chamados *asesoras e asesores xordos*, que ensinan lingua de signos, resollen moitas dúbidas que as familias poden ter e, sobre todo, actúan como modelos válidos de vida adulta para as nenas e nenos con xordeira.

O acompañamento de persoas xordocegas polas súas guías-intérpretes e a tradución simultánea da lingua de signos son cada vez máis visibles en congresos, comparecencias públicas, discursos variados ou mesmo na televisión. Non é aínda suficiente se o comparamos con outros países en que a presenza do ou da intérprete é permanente na televisión pública e ás veces os poderes fácticos esquecen a necesidade dunha alumna ou



alumno xordo ou de todo o colectivo que non está debidamente informado durante un estado de alarma.

Trátase de poñer na práctica unha serie de complexas destrezas e habilidades para que o acto comunicativo interpretado poida desenvolverse con éxito. Este acto inclúe o respecto aos dereitos universais de accesibilidade á información.

Existe unha federación que representa as e os intérpretes e guías-intérpretes de LSE chamada FILSE.<sup>2</sup> Na súa web pódese topar moita máis información acerca desta nova profesión.

## Como comunicarse con persoas xordas?

Aínda que xa fixemos referencia en repetidas ocasións á heteroxeneidade das características e necesidades de comunicación das persoas xordas, é un lugar común o emprego da vía visual como principal camiño de entrada de información. Con todo, a lectura labiofacial é algo que require esforzo e concentración, e é habitual que aparezan confusións e ambigüidades.

**Establecer contacto visual:** o primeiro que tes que facer para comunicarte cunha persoa xorda é establecer contacto visual, é dicir, que mire para ti. Se non te mira, dálle un toque no ombreiro. Se estades sentados preto e está a mirar para outro lado, podes darlle un toque suave no seu xeonllo ou no brazo. Se non estades preto, podes acenar cos brazos ou coas mans para que

mire para ti, dar pequenos golpes na mesa se a persoa xorda está nela para que sinta as vibracións, golpear o chan co pé, usar reflexos e sombras, zarandear lixeiramente a varanda da escaleira se a está utilizando, acender e apagar as luces da habitación. Tamén, se está con outras persoas, podes tentar chamar a atención dalguén do grupo e pedirlle que a avise.

**Durante a conversa:** tenta comunicarte da forma máis expresiva posible, con xestos, con movemento corporal, escribindo. Facilita a lectura labiofacial vocalizando con claridade, a un ritmo normal, sen esaxeracións. Non é necesario falar «ao indio» e, se non entende, repítello con outras palabras. Procura non levar nada á boca, a man ou o bolígrafo. Lembra tamén poñerte a unha

<sup>2</sup> [www.filse.org](http://www.filse.org) (con acceso o 12/07/2022).

distancia prudencial, nin moi preto nin moi lonxe, pois a persoa xorda necesita ter unha visión global da túa cara para poder extraer o significado do que dis e do que expresas co rostro. Se contas con intérprete de lingua de signos, aprovéitao: é un recurso estupendo para que a persoa xorda se comunique na súa lingua con máis profundidade.

**Importante!** As persoas xordas non poden atender dúas cousas á vez, xa que a visión é unidireccional. Isto é de vital importancia na comunicación con estas persoas. Se lles estás explicando algo sobre unha imaxe, non poden mirar e ao mesmo tempo realizar a lectura labiofacial ou mirar a ou o intérprete de lingua de signos. Para dirixir a súa atención cara a algo, unha das mellores formas é sinalar. Isto denomínase *atención dividida*, e é algo básico na comunicación coas persoas xordas. Por iso, por exemplo, o feito de tomar apuntamentos na clase é algo que resulta dificultoso, xa que a alumna ou alumno xordo ou ben mira para a ou o intérprete de lingua de signos, ou ben realiza a lectura labiofacial do que está a explicar o profesor ou profesora para tentar comprender e procesar esa información. Tomar apuntamentos e atender as explicacións ao mesmo tempo pode supoñer unha perda importante de información. Nalgunhas universidades, por exemplo, hai persoas xordas que contan con tomadores de apuntamentos, ademais de intérpretes de lingua de signos.

**En grupo:** cando hai grupos formados por alumnado xordo e oínte, se son grupos moi grandes, é máis difícil respectar as quendas de palabra e, polo tanto, a parti-

cipación. Nestas situacións, é importante que as persoas xordas se coloquen nalgún lugar en que poidan ver o ou a intérprete de lingua de signos e realizar a lectura labiofacial. Seguir a lectura labiofacial, tentar escoitar as explicacións, atender a ou o intérprete de lingua de signos, procesar a información que se recibe, tentar tomar notas ou apuntamentos sen perder información importante etc., pode xerar cansazo e fatiga, e repercutir no rendemento académico e emocional.

Ponte no lugar da persoa xorda e apóiaa!



# Isto é accesible; isto, non

A necesidade de comunicación e o acceso á información deberían colocarse nun lugar preferente, sobre todo nos casos en que contan con numerosas trabas, físicas e sociais, que non o permiten. Tal é o caso das persoas xordas e xordocegas. O Real decreto legislativo 1/2013, do 29 de novembro, polo que se aproba o texto refundido da Lei xeral de dereitos das persoas con discapacidade e da súa inclusión, establece un marco legal para a igualdade de oportunidades, non discriminación e accesibilidade universal. Outra lei, a 27/2007, do 23 de outubro, recoñece as linguas de signos do noso país e regula os medios de apoio á comunicación das persoas xordas, con discapacidade auditiva e xordocegas, e resulta fundamental á hora de normalizar un acceso completo á información e á comunicación. En Galicia destacamos a Lei 10/2014, do 3 de decembro, de accesibilidade e, máis aló das nosas fronteiras, a Convención sobre os dereitos das persoas con discapacidade.

A accesibilidade segue a avanzar, mais non todo o que a comunidade xorda precisa. Imos ver algúns exemplos e, para afondar nestas cuestións, recomendamos a *Guía de buenas prácticas para la accesibilidad de las personas sordas, sordociegas y con discapacidad auditiva* da FAXPG.<sup>3</sup>

**É accesible** calquera espazo público cando reservamos as primeiras filas para que as persoas xordas poidan acceder á información mediante a subtitulación, intérpretes de lingua de signos ou guías-intérpretes para persoas xordocegas.

**Non é accesible** calquera espazo privado ou público que informe os seus usuarios e usuarias exclusivamente a través de mensaxes auditivas. Poñamos por caso, unha estación de metro que anuncia unha avaría nunha liña polos altofalantes que as persoas xordas non poden escoitar.

**É accesible** un hospital, centro de saúde ou consulta médica que conta ou solicita intérprete de lingua de signos ou guía-intérprete de persoas xordocegas para a correcta atención desta comunidade. Tamén o é se o fai a través de videointérpretes.

**Non é accesible** unha Administración pública (concello, facenda, oficinas de emprego) que non dispón de intérpretes para persoas xordas, guías-intérpretes para persoas xordocegas ou un sistema de videointerpretación na distancia como SVisual <http://www.svisual.org/>.

**É accesible** unha canle de televisión que subtitula debidamente todos os seus con-

<sup>3</sup> Dispoñible en <https://www.faxpg.es/guia-buenas-practicas-accesibilidad-es.html> (con acceso o 12/07/2022).

tidos, que inclúe a figura do intérprete de lingua de signos nun lateral (cun tamaño que permita a súa correcta comprensión).

**Non é accesible** unha escola, un instituto ou unha facultade na universidade que non facilita o acceso a todos os contidos mediante unha lingua visual, a LSE, ao seu alumnado xordo signante ou que non dispón de guías-intérpretes para o alumnado xordocego.

**Son accesibles**, falando dos espazos anteriores, os que contan con sistemas de apoio á comunicación, como bucles magnéticos (instalacións que permiten que a persoa usuaria de audiófonos ou implante coclear reciba neles a información de forma directa), así como os que contan con equipos de frecuencia modulada (compostos por micrófono e por receptor).

## Linguas de signos e tecnoloxías

As tecnoloxías constitúen hoxe en día un poderoso instrumento para romper barreiras e, no caso das persoas xordas, a irrupción e a xeneralización do uso da imaxe e do vídeo contribuíu a facilitar a comunicación. Así, como xa se comentou, algunhas páxinas web son accesibles porque conteñen información en lingua de signos. Aínda que poidan ler as informacións en texto escrito, as persoas xordas prefiren poder contar co vídeo signado porque é a súa forma de comunicación máis natural. Por outra

**Non é accesible** unha páxina web que non conta cunha tradución dos seus contidos á lingua de signos española. Tampouco o é se non conta con sistemas de subtitulación de vídeo, etiquetaxe especial para persoas cegas, textos alternativos para imaxes ou ferramentas de interacción accesibles, como ligazóns para mudar de contidos ou avisar de que se se preme aí cambiaremos de sitio web.

**Son accesibles** todas as actividades de lecer que contan, no seu caso, con subtitulación, interpretación e guía-interpretación ou algunha outra ferramenta técnica que permita o acceso integral a todos os contidos; tal é o caso de teatros, cines, museos, contacontos ou calquera actividade en que persoas xordas ou xordocegas gocen en igualdade de condicións, é dicir, ao cento por cento.

banda, a videoconferencia permite a comunicación a distancia, así como tamén a existencia de plataformas de teleinterpretación en lingua de signos, como é o caso da citada plataforma SVisual en España, pola cal as persoas xordas poden facer xestións de diferente tipo.

A posibilidade de compartir vídeos en blogs e en redes sociais supuxo tamén unha importante innovación nas prácticas de comunicación, nomeadamente entre a

xente nova, que pode comunicar así a través da lingua de signos, de maneira diferida.

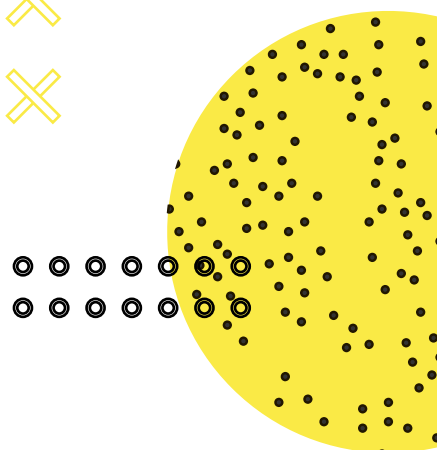
No que toca a outras tecnoloxías, aínda están moi por detrás do que hoxe en día se consegue para as linguas orais, en particular se se pensa en asistentes persoais como Alexa ou Siri, pero xa comezan a dar froito algunhas investigacións no eido do recoñecemento automático da imaxe que se aplica á lingua de signos, e tamén existen xa os primeiros tradutores de lingua escrita ou oral a lingua de signos.

O recoñecemento automático ten como obxectivo que unha máquina sexa capaz de descodificar as mensaxes en lingua de signos co fin de traducilas a voz ou a texto, ou ben para que unha aplicación execute unha acción. Por exemplo, un recoñecedor automático aplicado á información sobre os transportes urbanos buscaría rutas para ir dun punto a outro da cidade a partir das preguntas que formulase a persoa usuaria en lingua de signos. Para que unha máquina aprenda a recoñecer signos, primeiro hai que adestrala, de aí que sexa imprescindible contar cunha base de datos con moitos exemplos de signos, tanto illados coma en combinación formando unidades de discurso, realizados por unha diversidade de persoas signantes, para permitir que o sistema recoñeza unha variedade de xeitos de signar.

No que toca á tradución da lingua oral ou escrita á lingua de signos, existen avatares en tres dimensións que na actualidade van máis aló da simple execución dun signo illado para resolver problemas das transicións entre signos e conseguir un certo nivel de adecuación no manexo da morfoloxía flexiva

e, en particular, do uso das localizacións en lingua de signos. Porén, as persoas xordas aínda manifestan reticencias con respecto a estes sistemas de xeración de signos pola súa deficiente naturalidade.

En resumo, falta aínda moito por facer: precísanse máis investigacións e analizar grandes cantidades de datos. Por outra banda, hai que ter en conta que estes sistemas se pensan para aplicacións concretas e escenarios controlados, de maneira que a figura do intérprete humano segue a ser necesaria.



# TERCEIRA PARTE.

## ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

### Actividade 1. Barreiras na comunicación fóra!

<b>Introdución</b>	As persoas xordas topan a diario atrancos que dificultan ou limitan o seu acceso á comunicación. A consecuencia inmediata é a diminución na capacidade de relación co contorno e a limitación do acceso libre a toda a información. A falla de subtítulos no cine ou na televisión e a escaseza de intérpretes de lingua de signos nos ámbitos público e privado son algúns exemplos.
<b>Tarefa</b>	Elaboración dun mapa mental (diagrama) coas barreiras de comunicación que afectan ás persoas xordas e xordocegas.
<b>Obxectivos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Coñecer os principais obstáculos na comunicación cos que teñen que lidar as persoas xordas e xordocegas.</li><li>2. Reflexionar sobre como afectan estes aspectos á súa vida cotiá.</li><li>3. Elaborar un mapa mental co aprendido.</li><li>4. Suxerir os cambios axeitados para mellorar as situacións descritas.</li></ol>
<b>Curso</b>	ESO.
<b>Etapas</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Reflexión inicial sobre as barreiras na comunicación das persoas xordas e xordocegas, a modo de choiva de ideas.</li><li>2. Visionamento dos vídeos <i>El sueño de Pedro</i> e <i>Daniel Álvarez. La sordoceguera</i>.</li><li>3. Busca de información dos aspectos que melloren a accesibilidade á comunicación das persoas xordas e xordocegas.</li><li>4. Establecemento de grupos de alumnado de 4 ou 5. Cada grupo elixirá se investigará sobre as barreiras das persoas xordas ou xordocegas.</li><li>5. Para rematar, ben á man nunha cartolina A3, ben en formato electrónico, cunha infografía, cada grupo deberá presentar a súa proposta.</li></ol>
<b>Duración</b>	Dúas sesións.
<b>Metodoloxía de traballo</b>	O traballo farase en grupos, tanto o visionamento dos vídeos e a procura de información, coma as elaboracións das propostas.
<b>Material</b>	Curtametraxe <i>El sueño de Pedro</i> . FESORD CV: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EtTJzta8M6U">https://www.youtube.com/watch?v=EtTJzta8M6U</a> <i>Daniel Álvarez. La sordoceguera</i> : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=DGqe1Zq4Q1g">https://www.youtube.com/watch?v=DGqe1Zq4Q1g</a>
<b>Fontes de información</b>	Para ver exemplos de accesibilidade na TV: <a href="http://www.crtvg.es/tvg/programas/telexornal-seran-con-lingua-de-signos">http://www.crtvg.es/tvg/programas/telexornal-seran-con-lingua-de-signos</a> Para ver exemplos de accesibilidade nos concellos mediante o sistema de videointerpretación SVisual: <a href="https://www.coruna.gal/web/es/comunicate/servicio-010/lingua-de-signos">https://www.coruna.gal/web/es/comunicate/servicio-010/lingua-de-signos</a>
<b>Avaliación</b>	Capacidade de síntese e de exposición oral das presentacións escritas. Implicación durante todo o proceso.

## Actividade 2. Non teño intérprete de LSE!

<b>Introdución</b>	As persoas xordas experimentan dificultades de comunicación na súa vida cotiá que poderían resolverse se se recoñecesen os seus dereitos lingüísticos. No que respecta ao ámbito educativo, non é raro atopar na prensa tradicional e nas redes sociais denuncias en relación cos incumprimentos do dereito a intérprete en prexuízo dalgún alumno ou alumna xorda. Cómpre unha reflexión sobre as causas e as consecuencias destas formas de discriminación. Por outra banda, o recoñecemento e a aceptación da diversidade nas aulas é un obxectivo educativo necesario para conseguir unha sociedade diversa e igualitaria.
<b>Tarefa</b>	Debate sobre unha situación en que unha alumna xorda carece de intérprete para seguir as aulas e participar na vida social do instituto.
<b>Obxectivos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Reflexionar sobre as condicións necesarias para lograr unha verdadeira inclusión do alumnado xordo nas aulas.</li><li>2. Reflexionar sobre as necesidades de comunicación da aula, que afectan non unicamente ao alumnado xordo, senón tamén ao alumnado oínte e ao profesorado.</li><li>3. Debater sobre as posibles causas polas que as administracións son reticentes a enviar intérpretes aos institutos e aos colexios.</li><li>4. Debater sobre as crenzas populares en relación coas persoas xordas.</li></ol>
<b>Curso</b>	ESO.
<b>Etapas</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ler a noticia.</li><li>2. En grupo, facer propostas que expliquen como se ve afectada a comunicación na clase.</li><li>3. En grupo, fornecer posibles explicacións de por que a administración educativa non concede o/a intérprete.</li><li>4. En grupo, identificar as crenzas populares sobre o acceso á linguaxe por parte das persoas xordas (se len os labios, se a lingua de signos limita a comunicación etc.).</li><li>5. En grupo, dar ideas sobre como comunicarse cun compañeiro ou compañeira xorda na aula.</li></ol>
<b>Duración</b>	Unha sesión.
<b>Metodoloxía de traballo</b>	Debate na aula
<b>Material</b>	Noticia «Una alumna sorda de un instituto de Elche, desde septiembre en clase sin intérprete de lengua de signos» (ABC, Alicante, 2 de febreiro de 2018): <a href="https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/abci-alumna-sorda-instituto-elche-desde-septiembre-clase-sin-interprete-lengua-signos-201802051409_noticia.html">https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/abci-alumna-sorda-instituto-elche-desde-septiembre-clase-sin-interprete-lengua-signos-201802051409_noticia.html</a>
<b>Fontes de información</b>	FAXPG. (2019). <i>Guía de buenas prácticas para la accesibilidad de las personas sordas, sordociegas y con discapacidad auditiva</i> . Disponible en: <a href="https://www.faxpg.es/guia-buenas-practicas-accesibilidad-es.html">https://www.faxpg.es/guia-buenas-practicas-accesibilidad-es.html</a> <i>Léeme los labios</i> (blog de Sergio López Lozano): <a href="https://leeme-los-labios.blogspot.com/">https://leeme-los-labios.blogspot.com/</a>
<b>Avaliación</b>	Realizar exposicións orais e valorar a implicación do alumnado, da tarefa e das súas achegas.

## Actividade 3. Le os meus beizos

<b>Introdución</b>	A lectura labial é un proceso complexo. As persoas xordas recorren a este método constantemente, aínda que é un mito que todos e todas sexan bos lectores de beizos, porque son múltiples factores os que determinan o éxito na comprensión. De feito, os estudos din que un bo lector labial comprende ben tres ou catro palabras de cada dez, dúas ou tres polo contexto e, o resto, ten que «inventar» o seu significado.
<b>Tarefa</b>	Practicar a lectura labial cos compañeiros e compañeiras.
<b>Obxectivos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Coñecer de primeira man as dificultades que supón a lectura labial.</li><li>2. Reflexionar sobre a idea errónea de que todas as persoas xordas saben ler os beizos.</li><li>3. Poñer en práctica actividades de lectura labial na aula.</li></ol>
<b>Curso</b>	ESO e bacharelato.
<b>Etapas</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Colocar o alumnado por parellas.</li><li>2. Un/unha estudante escribirá unha frase breve que terá que pronunciar sen voz diante do outro. Poderá repetila dúas veces.</li><li>3. O outro escribirá o que entendeu e logo comprobará o resultado.</li><li>4. Logo, cambiarán os papeis.</li><li>5. Pódese organizar un concurso de mellores lectoras e lectores labiofaciais.</li></ol>
<b>Duración</b>	Unha sesión.
<b>Metodoloxía de traballo</b>	Nesta actividade propóñense tres niveis de dificultade: <ol style="list-style-type: none"><li>1. O primeiro consistirá en vocalizar sen son palabras soltas.</li><li>2. No segundo enunciáranse frases breves e completas.</li><li>3. O terceiro farase con palabras ou con frases breves en inglés.</li></ol>
<b>Fontes de información</b>	<i>Mi hijo sordo, un mundo de respuestas</i> . Apartado «Comunicación: lectura labial»: <a href="https://www.mihijosordo.org/lectura-labial.php">https://www.mihijosordo.org/lectura-labial.php</a> <i>Léeme los labios</i> : <a href="http://leeme-los-labios.blogspot.com.es/">http://leeme-los-labios.blogspot.com.es/</a>
<b>Avaliación</b>	Coavaliación entre o alumnado da clase.



## Actividade 4. Signos básicos

<b>Introdución</b>	Nunha guía destas características, parece oportuno ofrecerlle ao alumnado un pequeno contacto coa práctica dunha lingua de signos, nun nivel moi preliminar.
<b>Tarefa</b>	Construír e practicar expresións breves en LSE a partir dos signos básicos da páxina web de FAXPG.
<b>Obxectivos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ofrecer unha experiencia de practicar unha lingua de signos da contorna.</li><li>2. Coñecer algúns signos básicos da LSE.</li><li>3. Practicar o seu uso en pequenos grupos.</li></ol>
<b>Curso</b>	ESO.
<b>Etapas</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ir á páxina web de FAXPG, na sección «Signos básicos en LSE».</li><li>2. A partir do vocabulario fornecido nos vídeos, construír algunhas frases breves. Por exemplo: «Bos días. Que tal?», «Onde hai unha farmacia?», «Que hora é?». Algunhas expresións xa veñen resoltas nos vídeos. Para as que non, cómpre ter en conta que en LSE o interrogativo vai ao final, por exemplo: FARMACIA ONDE?</li></ol>
<b>Duración</b>	Dúas sesións.
<b>Metodoloxía de traballo</b>	Traballo en grupos reducidos. Recoméndase facer a actividade de pé, en grupos de tres ou catro persoas dispostas en círculo.
<b>Material</b>	<i>Banco de imáxenes y signos. LSE:</i> <a href="https://www.fundacioncse.org/educa/bancolse/dactilologico.php#gsc.tab=0">https://www.fundacioncse.org/educa/bancolse/dactilologico.php#gsc.tab=0</a> <i>Signos básicos en LSE:</i> <a href="https://www.faxpg.es/signos-basicos-lse-es.html">https://www.faxpg.es/signos-basicos-lse-es.html</a>
<b>Fontes de información</b>	<i>DILSE. Diccionario de la lengua de signos española:</i> <a href="https://fundacioncse-dilse.org/">https://fundacioncse-dilse.org/</a> <i>Spread the Sign:</i> <a href="https://www.spreadthesign.com/es.es/search/">https://www.spreadthesign.com/es.es/search/</a> <i>Banco de imáxenes y signos LSE:</i> <a href="https://www.fundacioncse.org/educa/bancolse/">https://www.fundacioncse.org/educa/bancolse/</a> Báez et al. (2008). <i>Defiéndete en LSE</i> . Madrid: Anaya.
<b>Avaliación</b>	Valoración da implicación do alumnado.

## Actividade 5. Como te chamas?

<b>Introdución</b>	A dactiloloxía é unha forma de representar as letras dun alfabeto a través de configuracións da man ou das mans situadas no espazo de signación. Existen moitos alfabetos dactilolóxicos no mundo, con diferentes graos de parentesco entre eles. O que empregan as persoas xordas de Galicia serve para representar palabras do galego ou do español e utilízase sobre todo con termos que non teñen un signo propio, ou este non se coñece.
<b>Tarefa</b>	A tarefa consiste en descubrir a finalidade do alfabeto dactilolóxico a través dunha práctica do seu funcionamento.
<b>Obxectivos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Coñecer o alfabeto dactilolóxico da LSE.</li><li>2. Practicar o seu uso con nomes propios.</li></ol>
<b>Curso</b>	ESO e bacharelato.
<b>Etapas</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Fotocopiar o alfabeto dactilolóxico e repartilo entre o alumnado.</li><li>2. Explicar que cada alumna ou alumno debe empregar a súa man dominante para representar as letras e que a posición das letras debe ser o espazo lateral do mesmo lado dominante.</li><li>3. Que o alumnado practique co soletreo manual do seu nome e apelidos. Se se fixo anteriormente a actividade («Signos básicos»), esta pode facerse en parellas, de tal xeito que unha persoa pregunta en LSE «Como te chamas?» e a outra responde co soletreo do seu nome.</li></ol>
<b>Duración</b>	Unha sesión.
<b>Metodoloxía de traballo</b>	Para adestrar a habilidade manual e a visión, o alumnado comezará a soletrear nomes máis curtos con outro compañeiro/a para practicaren a lectura do soletreado. Pouco a pouco poderá continuar con nomes máis longos ou, incluso, apelidos.
<b>Material</b>	O alfabeto dactilolóxico fornecido no glosario desta guía didáctica.
<b>Fontes de información</b>	<i>Signos básicos en LSE</i> : <a href="https://www.faxpg.es/signos-basicos-lse-es.html">https://www.faxpg.es/signos-basicos-lse-es.html</a> Báez et al. (2008). <i>Defiéndete en LSE</i> . Madrid: Anaya.
<b>Avaliación</b>	Valoración da implicación do estudiantado e a súa habilidade para reproducir e comprender nomes soletreados coas mans.

## Actividade 6. O relato dunha actriz xorda

<b>Introdución</b>	As persoas xordas non son nin inferiores nin superhumanas. Tampouco lles gusta que as consideren discapacitadas. Coma calquera, teñen limitacións e tamén capacidades.
<b>Tarefa</b>	Reflexión sobre a diversidade
<b>Obxectivos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Razoar sobre a diversidade e os prexuizos.</li><li>2. Fomentar a tolerancia.</li></ol>
<b>Curso</b>	ESO.
<b>Etapas</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Proxección do vídeo <i>Sordos, ¿de personas inferiores a súper humanos?</i></li><li>2. Debater na clase sobre os significados das seguintes expresións: «persoa inferior», «superhumano», «persoa excluída», «persoa xorda», «persoa discapacitada», «atleta xordolímpica/o».</li><li>3. Unha vez estea acordado un significado ou unha descrición para cada unha desas expresións, escribilos en tarxetas de cartón, volvelas do revés e barallalas.</li><li>4. Dividir a clase en dous grupos. Cada grupo collerá tres tarxetas, sen mirar que teñen escrito.</li><li>5. A partir das tarxetas collidas e os significados que conteñen, observar os termos valorativos que conteñen. Sentiríamonos cómodas/os se outras persoas nos identificasen así? Razoar sobre os motivos.</li><li>6. Intercambiar impresións entre os dous grupos.</li><li>7. Buscar en internet máis información sobre Ángela Ibáñez Castaño.</li></ol>
<b>Duración</b>	Dúas sesións.
<b>Metodoloxía de traballo</b>	Traballo cooperativo, en grupo.
<b>Material</b>	<i>Sordos, ¿de personas inferiores a súper humanos?</i> , por Ángela Ibáñez Castaño, en TEDxValladolid: <a href="https://www.vexplode.com/ru/tedx/sordos-de-personas-inferiores-a-super-humanos-angela-ibanez-castano-tedxvalladolid/">https://www.vexplode.com/ru/tedx/sordos-de-personas-inferiores-a-super-humanos-angela-ibanez-castano-tedxvalladolid/</a>
<b>Avaliación</b>	Observación directa da implicación do alumnado. Recollida de información no caderno.



## Actividade 7. Arte con signos

<b>Introdución</b>	A lingua de signos permítelles ás persoas xordas, ademais de signar, recitar poemas coas mans, facer teatro etc., en resumo, crear novas formas artísticas que transcenden o son e van abrindo novos camiños. Poemas signados, teatro en lingua de signos ou o vernáculo visual (VV): manifestación que combina mimo, poesía e técnicas cinematográficas a través da lingua de signos son algunhas delas.
<b>Tarefa</b>	Explorar diferentes manifestacións artísticas en lingua de signos.
<b>Obxectivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coñecer diferentes mostras artísticas levadas a cabo por persoas xordas.</li> <li>2. Establecer un coloquio informal sobre os vídeos visionados.</li> <li>3. Poñer en común os aspectos visuais máis destacados destas formas artísticas.</li> </ol>
<b>Curso</b>	ESO e bacharelato.
<b>Etapas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Visionamento conxunto do material seleccionado.</li> <li>2. Exposición común dos coñecementos e das opinións sobre os actos artísticos concretos.</li> <li>3. Proposta dos aspectos visuais máis destacados nas diferentes formas artísticas creadas por persoas xordas.</li> </ol>
<b>Duración</b>	Unha sesión.
<b>Metodoloxía de traballo</b>	A tarefa desenvolverase a través do visionamento e do comentario das diferentes formas artísticas dos vídeos propostos. Pode rematarse cunha busca en internet para localizar outras manifestacións semellantes.
<b>Material</b>	<p>«La fuerza del otoño» (poema de Conchita Bordello):  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=USu7a77456I">https://www.youtube.com/watch?v=USu7a77456I</a></p> <p><i>Pequeños crímenes conyugales</i> (compañía de teatro El Grito):  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ULRakrp9fno">https://www.youtube.com/watch?v=ULRakrp9fno</a></p> <p>«La puerta violeta» (canción de Rozalén con interpretación a LSE, por Beatriz Romero):  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JzfPvWqdpQM">https://www.youtube.com/watch?v=JzfPvWqdpQM</a></p> <p>Varios exemplos de arte vernácula visual (VV) en:  <a href="https://vv.excepcionales.es/inicio#h.p_jr1Fbf5KADYS">https://vv.excepcionales.es/inicio#h.p_jr1Fbf5KADYS</a>  <a href="https://cnlse.es/es/recursos/otros/arte-y-cultura/visual-vernacular">https://cnlse.es/es/recursos/otros/arte-y-cultura/visual-vernacular</a></p>
<b>Fontes de información</b>	<p>Cabeza Pereiro, Carmen (2020). <i>Fundamentos de las lenguas de signos</i>. Madrid: Síntesis (apartado 8.1).</p> <p>Ferreiro Lago, Emilio (2020). <i>Lo mejor de VV</i>: <a href="https://vv.excepcionales.es/inicio">https://vv.excepcionales.es/inicio</a></p>
<b>Avaliación</b>	Participación e capacidade crítica do estudiantado.

## Actividade 8. A iconicidade nas linguas faladas

<b>Introdución</b>	A iconicidade é a semellanza entre unha forma lingüística e o seu significado e pode responder a diferentes percepcións sensoriais. Nas linguas orais ou faladas pódese atopar en diferentes niveis e fenómenos lingüísticos. Este exercicio propón algúns casos para o seu recoñecemento.
<b>Tarefa</b>	Analizar a iconicidade dunha serie de expresións lingüísticas do galego: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hip-hop</li><li>2. Cempés</li><li>3. Cheguei, vin, vencín</li><li>4. «Altobús» por «autobús»</li><li>5. Saír do armario</li></ol>
<b>Obxectivos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Comprender en que consiste a iconicidade.</li><li>2. Recoñecer fenómenos de diferentes tipos de iconicidade.</li><li>3. Observar que a iconicidade pode deberse a fenómenos de semellanza fónica ou de motivación interna (tales como a composición ou a etimoloxía popular, a orde de elementos na sintaxe, ou mesmo de carácter semántico como a metáfora).</li></ol>
<b>Curso</b>	Bacharelato.
<b>Etapas</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Explicación teórica sobre os diferentes tipos de iconicidade.</li><li>2. Elaboración de exemplos diferentes dos do exercicio («cuco» como onomatopea, «rañaceos» para a motivación interna, «varrer para a casa» como metáfora de «buscar o beneficio propio» etc.).</li><li>3. Presentación dos exemplos un a un para reflexionar sobre eles e comentalos individualmente e logo en grupo.</li></ol>
<b>Duración</b>	Dúas sesións.
<b>Metodoloxía de traballo</b>	Comezar por unha reflexión individual sobre por que son icónicas as formas propostas. Facer logo unha posta en común.
<b>Fontes de información</b>	Moreno Cabrera, Juan Carlos (2020). <i>Iconicity in Language: an Encyclopaedic Dictionary</i> . Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
<b>Avaliación</b>	Identificación das diferentes formas en que a iconicidade pode aparecer na lingua oral. Implicación e capacidade crítica do alumnado.

## Actividade 9. A iconicidade nas linguas de signos

<b>Introdución</b>	O carácter visual das linguas de signos favorece a utilización de recursos icónicos, o que non quere dicir que as linguas de signos sexan completamente icónicas. De ser así, calquera entendería un texto signado!
<b>Tarefa</b>	<p>Analizar a iconicidade dos signos da LSE a partir deste exemplo:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>CASA</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>ENTRAR («Entrou na casa»)</p> </div> </div>
<b>Obxectivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender en que consiste a iconicidade.</li> <li>2. Analizar exemplos de iconicidade nunha lingua de signos.</li> </ol>
<b>Curso</b>	ESO e bacharelato.
<b>Etapas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imaxinar como poderían realizarse algúns signos icónicos, como COMER, SENTAR, EU, ÁRBORE, BEBER, TARTARUGA, TELEFONAR, LÍDER, AMOR etc. O interesante é empregar principalmente as mans para facelos.</li> <li>2. Procurar no <i>Diccionario de la lengua de signos española</i> en liña (DILSE) eses mesmos signos.</li> <li>3. Tentar establecer a relación icónica entre a realidade designada e o signo.</li> </ol>
<b>Duración</b>	Unha sesión.
<b>Metodoloxía de traballo</b>	Comezar por unha reflexión individual sobre por que son icónicas as formas propostas. Facer logo unha posta en común.
<b>Fontes de información</b>	<p><i>DILSE. Diccionario de la lengua de signos española:</i>  <a href="https://fundacioncnse-dilse.org/">https://fundacioncnse-dilse.org/</a>  <i>Spread the Sign:</i> <a href="https://www.spreadthesign.com/es.es/search/">https://www.spreadthesign.com/es.es/search/</a>            Rodríguez González, María Ángeles (1992). <i>Lenguaje de signos</i>. Disponible en Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.  <a href="https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lenguaje-de-signos--0/html/ffbe-af86-82b1-11df-acc7-002185ce6064_6.html">https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lenguaje-de-signos--0/html/ffbe-af86-82b1-11df-acc7-002185ce6064_6.html</a></p>
<b>Avaliación</b>	Implicación e capacidade crítica do estudantado.

## Actividade 10. A síndrome da cea

<b>Introdución</b>	A comunicación espontánea na casa forma parte dunha aprendizaxe fundamental no eido lingüístico. Cando hai unha persoa xorda, ás veces, non é todo o satisfactoria que debese. Nesta actividade imos reflexionar arredor da chamada <i>síndrome da cea</i> , o momento en que toda a familia senta a cear e os membros xordos perden moitas das informacións ou non dan intervido na conversa polas constantes interrupcións e solapamentos habituais das conversas orais ou outros estímulos sonoros como unha televisión acesa.
<b>Tarefa</b>	O alumnado deberá ler un artigo publicado en internet e extraer as súas propias conclusións para unha posta en común.
<b>Obxectivos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Coñecer a realidade cotiá das persoas xordas.</li><li>2. Reflexionar sobre os aspectos comunicacionais nas familias con membros xordos.</li></ol>
<b>Curso</b>	Bacharelato.
<b>Etapas</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Proporcionarlle ao alumnado o artigo <i>El síndrome de la mesa del comedor en la infancia sorda</i>.</li><li>2. Lectura comentada do artigo entre profesorado e alumnado.</li><li>3. En grupo, identificar as barreiras de comunicación que as persoas xordas poden atopar na súa casa, non só as referidas no artigo, senón tamén outras como espertar pola mañá, o timbre da porta etc.</li><li>4. En grupo, dar ideas sobre como mellorar todas as situacións de «incomunicación» suxeridas.</li></ol>
<b>Duración</b>	Unha sesión.
<b>Metodoloxía de traballo</b>	Traballo cooperativo, en grupo. Buscas en internet.
<b>Material</b>	Web <i>Escuelas excepcionales</i> : <a href="https://escuelas.excepcionales.es/2020/11/sindrome-mesa-comedor-infancia-sorda.html">https://escuelas.excepcionales.es/2020/11/sindrome-mesa-comedor-infancia-sorda.html</a> Fundación CNSE: <i>Mi hijo sordo</i> . «Comunicación: adaptaciónes para el hogar»: <a href="https://www.mihijosordo.org/adaptar-hogar.php">https://www.mihijosordo.org/adaptar-hogar.php</a>
<b>Fontes de información</b>	Fundación CNSE: <i>Mi hijo sordo</i> . «Decálogo del buen padre y madre»: <a href="https://www.mihijosordo.org/decalogo-buenos-padres.php">https://www.mihijosordo.org/decalogo-buenos-padres.php</a>
<b>Avaliación</b>	Valoración da implicación do estudiantado e a súa capacidade de expresión oral.

# GLOSARIO

**Alfabeto dactilolóxico:** representación das letras mediante configuracións manuais. Hai diferentes alfabetos dactilolóxicos no mundo, dos cales algúns empregan unha man e outros as dúas. A seguir exemplifícase co da LSE, que é monomanual, nunha versión elaborada por Francisco Eijo.



**Audismo:** termo que se refire á discriminación contra as persoas xordas (semellante a outros como *racismo* e *sexismo*). Implica que as persoas que oen son superiores. Implica tamén privilexiar o uso das linguas faladas fronte ás linguas de signos.

**Bilingüismo intermodal/bilingüismo bimodal:** uso de dúas ou máis linguas, de tal xeito que cando menos unha delas é unha lingua de signos e outra é unha lingua oral.

**Dereitos lingüísticos:** son os dereitos que posibilitan o acceso á información e á participación por parte de persoas ou de comunidades lingüísticas, podendo escoller a lingua en que se comunican, aínda que esta non teña a categoría de lingua oficial ou lingua nacional.

**Espazo sígnico:** cando signamos, as nosas mans e brazos móvense nunha extensión que abrangue de arriba abaixo desde a parte superior da cabeza até un pouco máis abaixo da cintura e, de fronte e aos lados, a lonxitude que alcanzan os brazos.

**Fonocentrismo:** perspectiva segundo a cal o son e a fala (ou a oralidade) son superiores ou máis naturais. Pódese considerar unha forma de etnocentrismo.

**Glosas:** palabras dunha lingua oral que representan signos dunha lingua de signos. Adoitan escribirse en maiúsculas ou en versaletas.



**Gramaticalización:** é un proceso lingüístico que ten lugar a través do tempo e que transforma un elemento léxico de xeito que pasa a ter unha función gramatical. Implica que o seu significado tende a facerse máis xenérico, por exemplo, no paso dun verbo pleno a unha función de verbo auxiliar.

**Iconicidade:** semellanza entre unha forma lingüística e o seu significado. Pode deberse a diferentes percepcións sensoriais. Por exemplo, as onomatopeas son icónicas, como é o caso da palabra *cuco*, que se asemella ao canto dese paxaro.

**Linguas minorizadas:** linguas que son prohibidas ou marxinadas, de xeito que as persoas que as utilizan ven diminuídos os seus dereitos lingüísticos.

**Linguas de signos:** linguas que utilizan a xestualidade e a visión como modo de expresión e recepción, respectivamente. Son o medio de comunicación natural das comunidades lingüísticas formadas por persoas xordas.

**Modalidades lingüísticas:** formas de transmisión da linguaxe humana, segundo se produzan a través da voz e do oído (modalidade oral-auditiva) ou por xestos e pola visión (modalidade visuo-xestual).

**Parámetros formativos:** formas que adoptan os articuladores das linguas de signos, nomeadamente os articuladores manuais. Equivalen aos fonemas das linguas orais.

**Privación lingüística:** ausencia de habilidades lingüísticas funcionais. É o resultado da falta de exposición a unha lingua nativa durante o período en que adoita desenvolverse a linguaxe nos nenos e nenas.

# BIBLIOGRAFÍA

- Cabeza Pereiro, Carmen (2020). *Fundamentos de las lenguas de signos*. Madrid: Síntesis.
- Federación de Asociacións de Persoas Xordas de Galicia (2019). *Guía de buenas prácticas para la accesibilidad de las personas sordas, sordociegas y con discapacidad auditiva*. A Coruña: FAXPG.
- Fundación CNSE (2011). *Diccionario normativo de la lengua de signos española*. Madrid: Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2019). *Diccionario de la lengua de signos española*. Madrid: Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2019). *Lengua de signos española para dummies*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Herrero Blanco, Ángel (2009). *Gramática didáctica de la lengua de signos española*. Madrid: SM.
- Lei 27/2007, do 23 de outubro, pola que se recoñecen as linguas de signos españolas e se regulan os medios de apoio á comunicación oral das persoas xordas, con discapacidade auditiva e xordocegas.
- Lei 17/2010, do 3 de xuño, da lingua de signos catalá.
- Lei 11/2011, do 5 de decembro, pola que se regula o uso da lingua de signos española e os medios de apoio á comunicación oral das persoas xordas, con discapacidade auditiva e con xordocegueira en Andalucía.
- Lei 10/2014, do 3 de decembro, de accesibilidade.
- Minguet Soto, Amparo (coord.) (2000). *Rasgos sociolóxicos y culturales de las personas sordas*. Valencia: Fundación Fesord CV.
- Minguet Soto, Amparo (coord.) (2001). *Signolingüística. Introducción a la lingüística de la LSE*. Valencia: Fundación Fesord CV.
- Moreno Rodríguez, Ana (2000). *La comunidad sorda. Aspectos psicológicos y sociológicos*. Madrid: CNSE.
- Pinedo Peydró, Félix-Jesús (1989). *Nuevo diccionario gestual español*. Madrid: CNSE.
- Sacks, Oliver (1991). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Trad. José Manuel Álvarez Flórez. Salamanca: Anaya.
- Veyrat Rigat, Montserrat e Gallardo-Paúls, Beatriz (eds.) (2002). *Estudios lingüísticos sobre la lengua de signos española*. Valencia: Universitat de València. Departament de Teoria dels Llenguatges.



# EN GALEGO!

*Investigación e divulgación científica*



Área de Normalización Lingüística  
Universida de Vigo



9 788412 302806