

La enseñanza de la lengua de signos catalana como L1 y L2. Experiencias docentes

Delfina Aliaga^a, Pepita Cedillo Vicente^b, Jordina Sánchez-Amat^a

^a Universitat Pompeu Fabra ^b CREDAC Pere Barnils

delfina.aliaga@upf.edu
jcedillo@xtec.cat
jordina.sanchez@upf.edu

Recepció: 20/04/2018, acceptació: 22/11/2018

Resumen: ¿Cómo enseñar una lengua que se conoce principalmente de forma intuitiva? Esta situación la han vivido las primeras generaciones de profesores de lenguas de signos, que se han reinventado como docentes al ver que la metodología más extendida, la enseñanza de léxico, no era la óptima, y al ir descubriendo la gramática de su lengua. En este artículo exponemos la situación de la enseñanza de las lenguas de signos y los factores que influyen en ella, para a continuación describir algunas prácticas docentes que se llevan a cabo en la enseñanza de la lengua de signos catalana (LSC) como lengua primera (L1) de niños sordos y como lengua segunda (L2) de personas oyentes adultas. Finalmente, planteamos algunas propuestas para mejorar el campo de la docencia de la LSC y de las lenguas de signos en general.

Palabras clave: lengua de signos catalana, LSC, experiencias docentes L1 y L2, enseñanza de primeras lenguas, enseñanza de segundas lenguas, educación bilingüe intermodal, propuestas de mejora, derecho al lenguaje

L'ensenyament de la llengua de signes catalana com a L1 i L2. Experiències docents

Resum: Com ensenyar una llengua que es coneix principalment de forma intuïtiva? Aquesta situació l'han viscut les primeres generacions de professors de llengües de signes, que s'han reinventat com a docents en veure que la metodologia més estesa, l'ensenyament de lèxic, no era l'òptima, i en anar descobrint la gramàtica de la seva llengua. En aquest article exposem la situació de l'ensenyament de les llengües de signes i els factors que influeixen en ella, per a continuació descriure algunes pràctiques docents que es duen a terme en l'ensenyament de la llengua de signes catalana (LSC) com a llengua primera (L1) de nens sords i com a llengua segona (L2) de persones oients adultes. Finalment, plantegem algunes propostes per millorar el camp de la docència de l'LSC i de les llengües de signes en general.

Paraules clau: llengua de signes catalana, LSC, experiències docents L1 i L2, ensenyament de primeres llengües, ensenyament de segones llengües, educació bilingüe intermodal, propostes de millora, dret al llenguatge

Abstract: How to teach a language that is mainly known intuitively? This situation has been experienced by the first generations of sign language teachers, who have reinvented themselves as teachers when they realized that the most widespread methodology, that is the instruction of vocabulary, was not the best option, and when they discovered the grammar of their language. In this article we present the current situation of sign language teaching. We also describe some instruction practices that are carried out in the teaching of Catalan Sign Language (LSC) as a first language (L1) for Deaf children and as a second language (L2) of adult hearing people. Finally, we present some proposals to improve the field of LSC instruction and sign language teaching in general.

Keywords: Catalan Sign Language, LSC, L1 and L2 teaching experiences, First language teaching, Second Language Teaching, Sign Bilingual Education, Improvement proposals, Right to Language

1. INTRODUCCIÓN

Las lenguas de signos atraen con su armonía visual y cautivan con el exotismo de su gramática. Las personas oyentes que se acercan a ellas quedan atrapadas en sus redes lingüísticas tridimensionales, y los niños sordos que tienen la suerte de contar con una lengua de signos a su alcance tejen su red de protección a medida que adquieren visualmente el lenguaje, en paralelo, en la medida de lo posible, a la adquisición de la lengua oral.

Sin embargo, la enseñanza formal de las lenguas de signos es reciente, lo que lleva a los docentes a enfrentarse a un reto de doble filo: las descripciones de las lenguas de signos son aún muy iniciales y hay poca investigación sobre su enseñanza. En este contexto, el profesorado ha tenido que reinventarse a sí mismo.

En este artículo analizamos las características de las lenguas de signos que deben considerarse a la hora de abordar su enseñanza, describimos algunas prácticas docentes, y planteamos necesidades en la enseñanza de la lengua de signos catalana (LSC).

2. LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA VISUAL: FACTORES A TENER EN CUENTA

La bibliografía sobre la enseñanza de lenguas se centra en las lenguas orales. Aplicarlas a la docencia de las lenguas de signos resulta complejo, dadas sus características lingüísticas y sociolingüísticas, la ausencia de una forma escrita, y los recursos existentes para su docencia.

2.1. Características (socio)lingüísticas

A pesar de la gran distancia entre las modalidades oral y signada (ver Barberà, Ribera y Gelpí, en este número), se han investigado muy poco las prácticas docentes que favorecen el aprendizaje de las lenguas de signos (Mann, Haug, Kollien, & Quinto-Pozos, 2014). Se ha estudiado su adquisición en signantes nativos, pero se conoce menos cómo la adquieren signantes tardíos que tienen la lengua de signos como L1 o L2.

Las lenguas de signos son lenguas minoritarias de una comunidad dispersa en un territorio con una o más lenguas orales mayoritarias. Los contextos donde comunicarse en lengua de signos son las asociaciones, amistades, o internet, que ha extendido los entornos signantes al mundo virtual.

Las personas sordas signantes se identifican como miembros de un grupo lingüístico y cultural (perspectiva sociocultural), pero la perspectiva hegemónica, la biomédica, concibe la sordera como una patología (ver Frigola y Álvarez, en este número). Hasta los años 1960,

no empezaron a surgir propuestas de docencia de la lengua de signos. Como L1, su enseñanza se inició en los proyectos de educación bilingüe intermodal (proyecto o modalidad bilingüe, en adelante), que defendían que la lengua de signos y la lengua oral (en su forma oral o escrita) fueran lenguas vehiculares de la educación de los niños sordos. Antes, o se prohibía su uso, o solo se utilizaban elementos de estas lenguas para promover el desarrollo de la lengua oral o la lectoescritura. Las lenguas de signos todavía hoy se encuentran en situación de diglosia: su uso está restringido a la interacción informal (Quer, 2010).

2.2. Ausencia de una forma escrita generalizada

Al no existir una forma escrita de las lenguas de signos generalizada (Quer, 2006), el uso del vídeo se torna imprescindible, pero no siempre se utiliza. Si bien en la enseñanza de la LSC como L2 su uso es amplio, en la enseñanza como L1 en la educación obligatoria es menor, debido a la falta de recursos de los centros, como cámaras, proyectores y/o pizarras digitales (Sánchez Amat, 2015, Capítulo 5).

Nogueira (2017) propone el uso del Sistema de Escritura Alfabética para cultivar la conciencia fonológica de la lengua de signos en el alumnado sordo y de esta forma favorecer su aprendizaje como L1 y el aprendizaje de otras L2. En la enseñanza de la lengua de signos como L2 se ha investigado el uso de ejercicios de glosas en línea (Buisson, 2007) y de la transcripción de elementos no manuales para aumentar la conciencia metalingüística (Kaufmann, Kau, & Griebel, 2013).¹

2.3. Recursos de los formadores

La situación de los docentes de LSC es similar a la descrita por Quinto-Pozos (2011) y Schornstein (2005) en los EUA: en los cursos de formación, el contenido sobre modelos de enseñanza y aprendizaje de L2 ha sido limitado, muchos profesores han basado su método de enseñanza en el ensayo-error y en el conocimiento intuitivo de la lengua debido al aún escaso estudio gramatical, y han tenido que descartar los conocimientos tradicionales que basaban la docencia de la LSC en la enseñanza de léxico.

Los primeros profesores de LSC (entre ellos, dos de las autoras del presente artículo) han vivido un proceso de descubrimiento lingüístico de su propia lengua a medida que la enseñaban. Por ejemplo, ignoraban la existencia de elementos genuinos de las lenguas de signos como el cambio de rol² y las construcciones de clasificador,³ y cuando problematizaban estas estructuras dudaban si eran mímica o gestos.

A pesar de que existen algunos recursos editados por DOMAD (FESOCA) e Illescat, entre otros (ver Barberà, Ribera y Gelpí, en este número, sección 5), el profesorado tiende a crearse sus propios materiales. Mientras que desde la década de los 1980 en otros contextos ya existían currículos y estándares para la enseñanza de las lenguas de signos como L1 (Krausneker et al., s. f.) y como L2 (Rosen, 2010), los cuales van asociados a la elaboración de material docente –aunque en los EUA, por ejemplo, su eficacia no se ha estudiado (Thoryk, 2010)–, en Cataluña hoy todavía no hay un currículum de la LSC en la educación obligatoria (Morales-López, 2008), y solo recientemente se ha empezado a trabajar en la adaptación del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)

¹ Las glosas son palabras de la lengua oral con un significado cercano al del signo que representan.

² Estructura para reproducir enunciados atribuidos a otras personas.

³ Estructuras que denotan, a partir de la configuración y/o movimiento de la mano, el movimiento, localización o características físicas de una entidad, o que expresan la forma de coger o manipular algo.

a la LSC (Generalitat de Catalunya, 2017). Afortunadamente, el reconocimiento de la LSC impulsa algunos proyectos de codificación de la lengua (Quer, 2017), vitales en la elaboración de currículos.

3. ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SIGNOS COMO L1

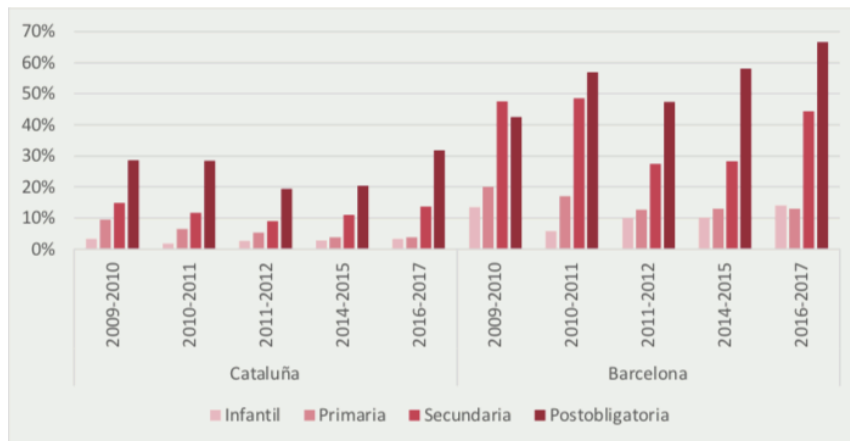
Los estudios sobre la intervención con niños sordos han puesto el foco en la enseñanza de la lengua oral y su forma escrita, a pesar de la juventud de los proyectos bilingües.

3.1. Situación actual

Desde que en 1994 aparecieron varios proyectos bilingües en Cataluña, existe un modelo segregado de atención a los niños sordos según la(s) lengua(s) de intervención. Los padres deben escoger las lenguas a las que exponen sus hijos sordos, pero no reciben apoyo de la administración para exponer los bebés a la LSC. Además, el sistema inclusivo tiene como objetivo que el niño con necesidades educativas específicas se escolarice en centros ordinarios, lo que choca con la necesidad de agrupar a los alumnos sordos para proporcionarles contextos signantes.

El resultado es que hay muy poco alumnado sordo en la modalidad bilingüe (el 9,2% del alumnado sordo en el curso 2016-2017) y está distribuido de forma muy heterogénea en las diversas etapas educativas (gráfico 1).⁴ Los datos reflejan que los alumnos sordos se escolarizan tardíamente en la modalidad bilingüe, a menudo tras observarse que con una intervención exclusivamente oral su desarrollo lingüístico, cognitivo y socioemocional está comprometido. Cabe destacar que, en Barcelona, la única población que ofrece todas las modalidades educativas para alumnado sordo, el porcentaje de estudiantes en modalidad bilingüe es superior al del conjunto de Cataluña (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Porcentaje de alumnos en la modalidad bilingüe del total de alumnos sordos de Cataluña y Barcelona.



Fuente: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Departament d'Ensenyament). Elaboración propia.

Si bien la ley de la LSC establece que los servicios públicos garantizan la información a las familias de niños sordos sobre las modalidades educativas disponibles «para que puedan escoger libremente entre» ellas (Generalitat de Catalunya, 2010), hay indicios de que algunos factores impiden garantizarlo, como el poco conocimiento de la LSC en los

⁴ En el curso 2016-2017 se incluyeron los alumnos de los dos centros de educación especial específicos para sordos de Cataluña, mientras que en cursos anteriores solo se habían contabilizado los de uno de ellos.

CREDA (Sánchez Amat, 2015, Capítulo 6).⁵ La reciente incorporación al CREDA de Barcelona de dos profesionales competentes en LSC invita a esperar un posible cambio de dinámica.

Leal (2007) apuntaba que en el ámbito médico no se estaría hablando de la LSC, o bien se hablaría negativamente (para una revisión del conocimiento sobre la comunidad Sorda del personal sanitario, ver Rodríguez Martín, 2016).

3.2. Experiencias docentes: un modelo lingüístico para perfiles diversos

Este apartado se basa en la experiencia de Pepita Cedillo, maestra de LSC y logopeda de alumnos sordos de primaria. Aunque el lugar de aprendizaje de la LSC no es únicamente el aula, sino también el pasillo o el patio (ver los capítulos *¡Es mío!* y *¿Estás enfadada?* de Cedillo, 2018), nos centramos en las clases de LSC.

En el proyecto bilingüe, las clases de LSC acostumbran a ser de 2-6 alumnos, y la intervención se da ocasionalmente de forma individual. Los alumnos reciben entre 1 (los más mayores) y 3 horas de clase de LSC semanales.

Normalmente los alumnos tienen características muy diferentes en cuanto a conocimiento del mundo y desarrollo lingüístico y emocional. De hecho, mientras que los niños oyentes llegan a la educación primaria con una L1 plenamente adquirida, los alumnos en la modalidad bilingüe son principalmente aprendices de una L1 (Leigh & Johnston, 2004), dependiendo de la edad de exposición a la lengua de signos. Este hecho tiene un impacto en los objetivos docentes. Las actividades realizadas en el aula de LSC se centran en ampliar los recursos lingüísticos y léxicos, promover el conocimiento del entorno, estimular la conciencia de la presencia del otro y la competencia comunicativa. El conocimiento gramatical sobre la LSC y la reflexión metalingüística tienen en la mayoría de clases un papel secundario.

La docencia de la LSC con los niños sordos signantes se centra en el diálogo, y la maestra tiene un papel muy activo. Cuando su competencia en LSC es muy inicial, el objetivo es estimular la intención comunicativa del niño (si la privación lingüística la ha afectado) y primar la exposición a la LSC, pero pronto la docencia se dedica en partes iguales a la producción por parte del alumno y a la comprensión de la LSC. Poco a poco, se van introduciendo otros materiales como los vídeos. Al principio, es imprescindible la intermediación de la maestra, explicando en LSC los vídeos, y mediando y promoviendo la interacción entre los alumnos, pero con el tiempo los niños van siendo más autónomos.

Dado que hay poco material para la docencia de la LSC a niños, la maestra los diseña a partir de series de animación en las que no se usa ninguna lengua conocida (por ejemplo, la serie *Pingu*), juegos de mesa como *Memory* (consistente en hacer parejas de imágenes), juegos de percepción visual (los libros de *Wally*, que invitan a buscar un personaje en una compleja ilustración llena de personas y objetos), vídeos de noticias en LSC del portal webvisual.tv, libros que sean del interés de los alumnos, obras de teatro, etc. Las glosas se usan principalmente con los estudiantes con más competencia en LSC, sobre todo en la representación teatral, para recordar el guión.

Un ejemplo de actividad diseñada a partir de las historietas humorísticas ilustradas sin texto de *Ot, el bruixot* tiene como objetivos favorecer las competencias lingüística, comunicativa y narrativa, ejercitar el pensamiento visual y el intercambio de opiniones. Tras visualizar uno de los alumnos una historieta de *Ot* (ilustración 1) la explica en LSC a sus compañeros. Después se les enseñan las viñetas, y se comprueba si habían imaginado

⁵ Los 10 CREDA (Centro de recursos educativos para deficientes auditivos) de Cataluña atienden a alumnado sordo o con trastornos del lenguaje.

lo mismo. Por último, el grupo plantea preguntas e hipótesis sobre la historia, como por ejemplo:

- ¿Por qué suena el teléfono en el sombrero?
 - o Alguien llama a su mujer.
 - o Porque Ot hace magia para distraerla.
- ¿Qué significa el signo de interrogación que aparece en la cabeza de la mujer?
 - o Indica sorpresa.
 - o Se pregunta quién llama.

ILUSTRACIÓN 1. Viñeta de Ot, el bruixot.



Fuente: Norma Editorial.

4. ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SIGNOS COMO L2

Nos centraremos en la enseñanza a personas adultas oyentes que tienen como L1 una lengua oral, dejando de lado la enseñanza de una lengua de signos como L2 a personas signantes y a niños oyentes.

4.1. Situación actual

La LSC se puede aprender en asociaciones de personas sordas (17 de las 27 asociaciones de la FESOCA ofrecen cursos) en el ciclo de grado superior de Mediación comunicativa, en algunas universidades y en otras entidades relacionadas con la LSC (Direcció General de Política Lingüística, s. f.). En 2016, se inscribieron 703 alumnos de LSC en asociaciones de la FESOCA, y 115 en la Fundación Grupo Hada (Departament de Cultura, 2016).

Habitualmente la docencia la llevan a cabo personas sordas. Desde 1988, varias instituciones han formado a profesores de LSC (Frigola, 2010): FESOCA y el Instituto Catalán de Nuevas Profesiones, la Universitat de Girona, la Universitat de Barcelona y la UPF. Estos estudios no conducen todavía a la obtención de un título reconocido por la administración pública. Actualmente la FESOCA tiene una bolsa de docentes de LSC de 85 personas, de las cuales entre 25 y 30 son profesores activos (Iolanda Batet, FESOCA, comentario personal, 5 de marzo de 2018).

En este campo ya existen materiales curriculares y obras que recogen experiencias docentes (McKee & Rosen, 2014), y está creciendo su investigación, como el proyecto *Signed languages for professional purposes* («Promoting excellence in sign language instruction», s. f.), que pretende ofrecer un marco de referencia para profesores de lenguas de signos.

4.2. Experiencias docentes: del fortalecimiento del canal visual a la explosión expresiva

Para abordar la enseñanza de la LSC como L2 nos basamos en la experiencia de Delfina Aliaga como profesora en el Grado de Traducción e Interpretación de la UPF y en asociaciones de personas sordas.

Aunque el tiempo presencial dedicado a cada nivel (A1, A2, B1 y B2) es mayor en los cursos de las asociaciones (120 horas/nivel) que en los del Grado (los cursos A1 y A2 son de alrededor de 80 h en un curso inicial, y los restantes de 50 horas en un curso posterior del Grado), los estudiantes avanzan más rápidamente en los estudios universitarios, ya que en éstos las horas de trabajo autónomo son superiores, los estudiantes tienen más conocimiento lingüístico, están más motivados, asisten a clases de otras materias instruidas directamente en LSC y se promueve que contacten con personas sordas.

Primero se trabaja mucho la comprensión, y después se va ejercitando cada vez más la producción: en A1, el 70% de la docencia se centra en la comprensión, mientras que en el nivel B2, el 70% se destina a la producción. La explicación de regularidades y aspectos gramaticales de la LSC es una práctica habitual, en equilibrio con una docencia más implícita de la lengua.

La mayoría de profesores utilizan como única lengua vehicular la LSC, ya que si se introduce la lengua oral en el aula los alumnos tienden a usarla cada vez más. Sin embargo, hay algunas situaciones en las que se recurre a la lengua oral: a) para comentar expresiones similares; b) para aclarar estructuras que son diferentes entre las lenguas de signos y orales, como es la concordancia inversa (p. ej. en “1-AUX-3 GUSTAR” el sujeto es la 1ª persona del singular, mientras que en su traducción “me gusta”, el sujeto es la 3ª persona).

La enseñanza de la LSC teniendo la LSC como única lengua de instrucción requiere materiales muy visuales, como dibujos y vídeos en LSC. Por ejemplo, los primeros días se muestran dibujos de la vida cotidiana, y se van haciendo explicaciones alrededor de lo que aparece: “Aquí hay un despertador, ¿es igual que el vuestro? ¿También os despertáis con luz?”, de modo que se va relacionando el dibujo con la explicación en LSC, y de esta forma se van introduciendo aspectos de la cultura Sorda.

A medida que los estudiantes progresan, se utilizan menos los dibujos y más los vídeos, siempre sin sonido, para ejercitar el canal visual. Normalmente en los niveles A1 y A2, los vídeos tienen estructuras más sencillas, el fondo es uniforme, hay contraste entre la ropa y el fondo, y son del mismo profesor. A partir del nivel A2, los vídeos son más rápidos, y ya se muestran vídeos de otras personas y de otros perfiles (profesores y no profesores). El fondo pasa a ser natural, con otras personas en movimiento, para que los estudiantes aprendan a focalizar su campo visual en la persona que está signando.

Los recursos docentes, a parte del material existente de FESOCA/DOMAD e Illescat, son elaborados por los mismos docentes. Un mismo recurso puede utilizarse en distintos niveles de enseñanza. Por ejemplo, una actividad que se basa en la ilustración 2 puede utilizarse en el nivel A2, pero también en los superiores. Para empezar, los estudiantes se ponen por parejas, y uno de ellos tiene que describir la imagen a su compañero, el cual sin verla tiene que reproducirla siguiendo la descripción de su compañero. De esta forma se trabaja el vocabulario relacionado con los alimentos y los colores, pero lo que es más

interesante es que se ejercita el uso del espacio (se deben ubicar correctamente los objetos en él) y los clasificadores (hay que ser fiel a la forma de cada objeto en la imagen). En niveles más avanzados, este material puede dar pie a discutir sobre la pirámide alimentaria, salud y alimentación, etc.

ILUSTRACIÓN 2. Imagen utilizada para trabajar los clasificadores y el uso del espacio.



5. CONCLUSIONES

Las experiencias recogidas en este artículo muestran algunas similitudes y diferencias entre ambos tipos de docencia. Mientras que en la enseñanza de la LSC como L1 se opta principalmente por una instrucción implícita, centrada en el significado, en la que se hace poca referencia a reglas gramaticales, su docencia como L2 tiene más elementos de la instrucción explícita.

Las características sociolingüísticas de la LSC tienen un gran impacto en su docencia. El docente de la LSC como L1 se encuentra ante el reto de un alumnado sin una L1 adquirida y con poco conocimiento del mundo, por lo que la intervención se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa y el estímulo del interés por el otro y por el conocimiento. Fuera del aula de LSC y de la escuela bilingüe, los contextos signantes son escasos, por lo que en el docente de LSC recae la responsabilidad de crear un entorno rico en esta lengua. Ello implica una intervención en la que el maestro tiene un papel activo constante, y el diálogo es la base de toda actividad de aprendizaje.

En cambio, en la docencia de la LSC como L2, los estudiantes ya tienen una motivación intrínseca y han adquirido una L1, por lo cual el objetivo docente es principalmente el aprendizaje lingüístico. Las características de los estudiantes hacen posible el aprendizaje autónomo y a distancia, lo que puede compensar la escasez de contextos donde hacer inmersión en la LSC. Los aprendices de la LSC como L2 también tienen más opciones de buscar intercambios lingüísticos y actividades de ocio con personas sordas, mientras que para los niños signantes las posibilidades pueden requerir más esfuerzo e imaginación por parte de los padres.

En cuanto a la falta de una forma escrita generalizada, ello no es percibido como un problema por las profesoras de LSC autoras del artículo, ya que la usan muy puntalmente. Respecto a los recursos didácticos, el vídeo se utiliza más en la enseñanza de la LSC como L2 que como L1, y en ambos casos las actividades son diseñadas por los propios maestros y no han sido evaluados los resultados del aprendizaje más allá de la valoración del profesor a partir de su práctica.

6. RETOS Y NECESIDADES

En el campo de la docencia de la LSC como L1, vemos imprescindible velar por los derechos lingüísticos de los niños sordos: hace falta proporcionarles la lengua de signos además de la lengua oral desde el diagnóstico de la sordera, para asegurar su derecho a la integridad psicofísica (Mellon et al., 2015; Trovato, 2013). La exposición tardía a la lengua de signos convierte frecuentemente las clases de LSC en sesiones de logopedia de la LSC, con niños que no han adquirido el lenguaje durante el período sensible. Para que cada vez más niños sordos lleguen a primaria con, como mínimo, una L1 adquirida, es necesario matizar el modelo inclusivo, y promover el agrupamiento de alumnado sordo en centros ordinarios:

- Crear contextos signantes ricos para niños de 0 a 3/5 años y proyectos bilingües con profesionales altamente competentes en LSC.
- Ofrecer la asignatura de LSC en centros de modalidad *exclusivamente* oral, para que sean de modalidad *preferentemente* oral.
- Elaborar y aprobar currículums de la LSC como L1 (tanto para alumnos sordos como para hijos oyentes de sordos signantes) y como L2.

La mejora de la enseñanza de la LSC como L1 o L2 se puede promover de la siguiente forma:

- Recoger el material y las actividades didácticas creadas hasta ahora por los profesores de LSC y evaluar los resultados del aprendizaje.
- Desarrollar material docente basado en el creciente conocimiento de la LSC y en lo que establece el MCER.
- Analizar los resultados de prácticas docentes específicas.
- Fomentar la creación de obras en LSC (poesía, narraciones, películas, etc.) que puedan ser recursos didácticos.
- Investigar factores del procesamiento de la lengua de signos en los alumnos oyentes que puedan ayudar a mejorar la docencia (para un resumen del estado de la cuestión ver Pichler & Koulidobrova, 2015).

Para promover el aprendizaje de la LSC, es necesario promover su uso en más contextos. La inmersión lingüística se puede favorecer con las siguientes medidas:

- Visibilizar los lugares (restaurantes, bares, museos, tiendas, etc.) o actividades donde se usa la LSC.
- Crear figuras nuevas, como "dinamizadores" en las asociaciones de sordos durante unas determinadas horas a la semana para hacer de puente y realizar actividades en LSC para oyentes y sordos.
- Ofrecer la LSC como asignatura optativa para alumnado oyente en la escolarización obligatoria o postobligatoria. En los Estados Unidos, en el 2013 la ASL fue, de las lenguas ofrecidas en estudios obligatorios y postobligatorios, la 3ª más escogida (después del castellano y el francés) (Goldberg, Looney, & Lusin, 2015).

7. AGRADECIMIENTOS

Este artículo ha sido posible gracias al proyecto SIGN-HUB, que ha recibido financiación del programa de investigación e innovación de la Unión Europea Horizon 2020, en virtud del acuerdo de subvención no 693349.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUISSON, GERALD. J. (2007). «Using Online Glossing Lessons for Accelerated Instruction in ASL for Preservice Deaf Education Majors». *American Annals of the Deaf*, 152(3), 331-343.
- CEDILLO, PEPITA (2018). *Tu memoria en mis manos*. Amazon.
- DEPARTAMENT DE CULTURA (2016). *Informe de Política Lingüística 2016*. Generalitat de Catalunya.
- DIRECCIÓ GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA (s.f.). *Aprendre i practicar LSC*. <http://llengua.gencat.cat/ca/llengua_signes_catalana/recursos-i-activitats/aprendre-i-practicar-lsc/> [Consulta: 23 novembre 2018]
- EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES (s. f.). Promoting excellence in sign language instruction. <<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/SignLanguageInstruction/tabid/1856/language/en-GB/Default.aspx>> [Consulta: 23 novembre 2018]
- FRIGOLA, SANTIAGO (2010). «La comunidad sorda de Catalunya». MARTÍ I CASTELLS, JOAN; MESTRES I SERRA, JOSEP MARIA (eds.). *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (actes del seminari del CUIMPB-CEL 2008)* (Vol. 14, pp. 29-54). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2010). «Llei 17/2010, del 3 de juny, de la llengua de signes catalana». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5.647, 45011-45017.
- (2017, octubre 26). *El Departament de Cultura impulsa la definició dels nivells de competència en llengua de signes catalana*. <<http://llengua.gencat.cat/ca/detalls/noticia/El-Departament-de-Cultura-impulsa-la-definicio-dels-nivells-de-competencia-en-llengua-de-signes-catalana>> [Consulta: 23 novembre 2018]
- GOLDBERG, DAVID; LOONEY, DENNIS; LUSIN, NATALIA (2015). *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013*. Modern Language Association of America. <<https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/>> [Consulta: 23 novembre 2018]
- KAUFMANN, EMILY; KAU, THOMAS; GRIEBEL, REINER (2013). «Increasing metalinguistic awareness of non-manual features in adult learners of German Sign Language as a second language: A transcription task». *Theoretical Issues in Sign Language Research Conference (TISLR 11)*. London: University College London.
- KRAUSNEKER, VERENA; GARBER, DOMINIK; TARCSIOVÁ, DARINA; CERTIKOVA, KATKA; AUDEOD, MIREILLE; AUF DER MAUER, JEANNE; BANGERTER, TAMARA; BECKER, CLAUDIA; SEQUEIRA GERARDO, ANGELINA; KLINGNER, STEFANIE; VON SZOMBATHELY, KATHARINA (s. f.). *De-Sign Bilingual. Developing & Documenting Sign Bilingual Best Practice in School*. <<http://www.univie.ac.at/designbilingual/>> [Consulta: 23 novembre 2018]
- LEAL, CONXITA (2007). La experiència de APANSCE: nens bilingües amb implante coclear. *L'espai d'APANSCE*, 9-11.
- LEIGH, GREG; JOHNSTON, TREVOR (2004). «First language learning in a sign bilingual program: An Australian study». *First Language*, 9(2/3).
- MANN, WOLFGANG; HAUG, TOBIAS; KOLLIE, SIMON; QUINTO-POZOS, DAVID (2014). «Teaching Signed Language». CHAPPELLE, CAROL A. (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley.
- MCKEE, DAVID; ROSEN, RUSSELL (2014). *Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices*. Springer.

MELLON, NANCY K.; NIPARKO, JOHN K.; RATHMANN, CHRISTIAN; MATHUR, GAURAV; HUMPHRIES, TOM; NAPOLI, DONNA JO; HANDLEY, THERESA; SCAMBLER, SASHA; LANTOS, JOHN D. (2015). «Should All Deaf Children Learn Sign Language?». *Pediatrics*, 136(1), 170-176.

MORALES-LÓPEZ, ESPERANZA (2008). «Sign bilingualism in Spanish deaf education». PLAZA-PUST, CAROLINA; MORALES-LÓPEZ, ESPERANZA (eds.). *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (223-276). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

NOGUEIRA, RUBÉN (2017). «Ver, analizar, saborear: el saber fonológico de las lenguas de signos». *1er Congreso Internacional sobre Escritura y Sordera*. Jerez de la Frontera.

PICHLER, DEBORAH CHEN; KOULIDOBROVA, HELEN (2015). «Acquisition of Sign Language as a Second Language». M. MARSCHARK & P. E. SPENCER (eds.). *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language* (218-220). Oxford University Press.

QUER, JOSEP (2006). «Del naixement i la (su)pervivència de les llengües de signes». *Invited lecture at the summer school 'Ecologia lingüística i desaparició de llengües'*. Universitat Jaume I i Fundació Germà Colón, Castelló.

— (2010). «La normalització de les llengües de signes». MARTÍ I CASTELL, JOAN; MESTRES I SERRA, JOSEP MARIA (eds.). *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques* (239-255). Barcelona: IEC.

— (2017). «Els projectes de codificació de la llengua de signes catalana». *Estudis Romànics [Institut d'Estudis Catalans]*, 39, 445-452.

QUINTO-POZOS, DAVID (2011). «Teaching American Sign Language to hearing adult learners». *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 137-158.

RODRÍGUEZ MARTÍN, DOLORS (2016). *¿Discapacitado? No, ¡Sordo!* Universitat Autònoma de Barcelona.

ROSEN, RUSSELL S. (2010). «American Sign Language Curricula: A Review». *Sign Language Studies*, 10(3), 348-381.

SÁNCHEZ AMAT, JORDINA (2015). *Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb l'infant sord*. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

<<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1190373>> [Consulta: 23 novembre 2018]

SCHORNSTEIN, RUTH ANN (2005). «Teaching ASL in the University: One Teacher's Journey». *Sign Language Studies*, 5(4), 398-414.

THORYK, ROBERTTA (2010). «A Call for Improvement: The Need for Research-Based Materials in American Sign Language Education». *Sign Language Studies*, 11(1), 100-121.

TROVATO, SARA (2013). «Stronger Reason for the Right to Sign Languages». *Sign Language Studies*, 13(3), 401-422.