

# CARACTERIZACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA DE LA INTERLENGUA DE ALUMNOS SORDOS MULTILINGÜES / MULTIMODALES EN SU ACCESO AL CASTELLANO (L2/3) COMO LENGUA ESCRITA<sup>24</sup>

BRUNO MENÉNDEZ  
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA  
bruno.mdez@gmail.com

## ABSTRACT

Pocos esfuerzos se han realizado para caracterizar y codificar desde el área de la lingüística aplicada las producciones escritas del alumnado sordosignante multilingüe. Una correcta caracterización psicolingüística de estas producciones permitiría entender los procesos psicológicos y lingüísticos internos que se activan en el aprendizaje de la lengua escrita por parte de personas cuya primera lengua (L1) es de distinta modalidad, como es el caso de las lenguas de signos. Una radiografía psicolingüística como la esbozada tendría importantes implicaciones para la toma de decisiones con respecto al diseño de políticas educativas, de planificación lingüística y de investigación. Se pretende, por tanto, en este estudio una definición, clasificación y codificación de las divergencias con respecto a la lengua meta encontradas en el análisis de las producciones escritas en castellano (L2/3) de un grupo de sordos signantes multilingües en respuesta al *cómo* se produce su aprendizaje, teniendo en cuenta, claro está, la interacción entre lenguas predestinadas desde el origen a cohabitar en una situación de contacto.

**KEYWORDS:** bilingüismo intermodal, multilingüismo intermodal, cross-modal multilingualism / bilingualism, bimodal bilingualism; contacto intermodal / language contact / language transfer; learner grammar; variation; reflexión metalingüística.

## 1. INTRODUCCIÓN. ESTADO DE LA CUESTIÓN. ANTECEDENTES

Desde el auge de la Hipótesis del Análisis Contrastivo en los años sesenta (Lado, 1957) pasando por la posición minimalista surgida como reacción una década más tarde entorno a la literatura del Análisis del Error (Dulay and Burt, 1974; Corder 1974; Dulay, Burt & Krashen 1982), hasta el resurgir de la Hipótesis de la Transferencia Lingüística (Ellis 2008:54), la disciplina de la Adquisición de Lenguas Segundas ha contemplado una clara evolución hacia el reconocimiento de la interacción lingüística como parte fundamental en los procesos de desarrollo multilingüe<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Este artículo se engloba en el proyecto de tesis doctoral de su autor, adscrito al Doctorado en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe (UPF), dirigido por Lourdes Díaz (UPF/UIIMP) y Ros Herman (CUL), que ha contado con el apoyo del Ministerio MICINN a través de los proyectos Hum2006-10235-Fil (UPF) y FFI2008-01452-E (UIIMP), ambos dirigidos por Lourdes Díaz. Se agradece la estrecha colaboración de Bencie Woll (DCAL).

<sup>25</sup> Utilizamos multilingüe con el sentido del concepto “plurilingüe” de interacción constante entre las lenguas de cualquier proceso de desarrollo multilingüe, tal y como propone el Marco Común de Referencia

Las investigaciones sobre alfabetización de sordos previas a la implantación de las primeras escuelas bilingües a finales de los años 80 no consideran la interacción lingüística. Buen ejemplo de ello es el estudio de Taylor (1969), a quien el análisis de las producciones escritas de 16 alumnos adolescentes llevó a sugerir la falta de correspondencia entre las estructuras sintácticas encontradas y las del inglés estándar. Sin embargo, Taylor limitaba su estudio a la descripción de *problemas* y *omisiones* en las producciones escritas de los participantes para concluir que presentaban *confusión* del orden de los constituyentes de la oración, *problemas* con los sistemas auxiliares y *problemas* más profundos a nivel morfológico. En los años 80, diversos estudios en la misma línea concluyeron que los alumnos sordos rara vez adquirían un nivel de alfabetización comparable al de sus homólogos oyentes (Bishop 1982, 1983; Quigley & King 1980; Quigley & Paul 1984). En 1988, Taescher, Devescovi & Volterra concluyeron que los alumnos sordos producían oraciones más cortas, evitaban estructuras complejas y tenían un uso del vocabulario más reducido y rígido, así como unos *errores* fonéticos y morfológicos relacionados con la adición, sustitución u omisión de fonemas o morfemas.

Desde nuevas perspectivas positivas hacia la interacción lingüística, se hace necesario un tipo de análisis de las producciones escritas de los alumnos sordosignantes que considere esa interacción en forma de transferencia interlingüística o contacto lingüístico, términos que utilizamos aquí indistintamente, como un proceso psicolingüístico en toda regla en el aprendizaje de la lengua oral / escrita en el seno de la enseñanza bilingüe para sordos. Más aún cuando la lengua de signos está en el caso de los sordosignantes inevitablemente destinada a cohabitar con la lengua oral/escrita tanto en el ámbito educativo como fuera de él. En esa línea, es de importancia seminal el trabajo de Morales-López & Plaza-Pust (2008) sobre bilingüismo intermodal. De acuerdo con su enfoque interdisciplinario basado en la psicolingüística y en la sociolingüística, el bilingüismo intermodal es un fenómeno natural, dinámico, en el que la *mezcla de códigos* y *el cambio de códigos* entre lenguas de diferente modalidad -signada o hablada / escrita- obedecen a menudo a una opción pragmática adoptada por el signante / hablante que atiende a propósitos específicos en contextos específicos. En esta línea de pensamiento, las situaciones de contacto intermodal son un signo de sofisticación, igual que en cualquier otro tipo de bilingüismo (Padden 2008) y una fase fundamental, transitoria del desarrollo bilingüe, más aún teniendo en cuenta que la lengua de signos y la lengua oral / escrita están condenadas a cohabitar en situación de contacto ineludible.

La interacción lingüística como concepto sólo adquirió interés en el ámbito de la educación de sordos a raíz de la propuesta y desarrollo de la educación bilingüe en EE.UU., especialmente en relación con el uso de la Teoría de la Interdependencia Lingüística (Cummins 1989) como argumento para promover el rol de la lengua de signos en el desarrollo de la alfabetización. Esta teoría, usada por tanto sobre la base de la *hipótesis de la interacción lingüística positiva* en el desarrollo bilingüe de la lengua de

---

Europeo ante la convicción de que no ha cuajado el cambio terminológico propuesto, aunque sí la ampliación conceptual semántica en la acepción del término "multilingüe".

signos y la lengua oral/escrita, explica la transferencia de habilidades cognitivas / académicas y habilidades relacionadas con la alfabetización desde una lengua minoritaria hacia otra mayoritaria por medio de una Competencia Cognitiva Común Subyacente. Según Cummins, las habilidades lingüísticas y cognitivas desarrolladas en la L1/lengua minoritaria de los aprendices promovería la competencia de la L2 / lengua mayoritaria. Cummins se centra en la importancia de las habilidades académicas en los logros escolares. El autor postula que las habilidades académicas (habilidades relacionadas con la alfabetización, lectura, escritura) son similares entre las distintas lenguas (Competencia Común Subyacente) y una vez desarrolladas en la L1 podrían ser transferidas a la L2.

Connie Mayer (1996, 1999) ha criticado duramente la aplicabilidad de esta teoría a la fundamentación de la educación bilingüe de sordos. La autora sugiere que la transferencia lingüística, en los términos en que la describe Cummins, sólo puede producirse a través de las siguientes dos vías: L1 oral – L1 escrita – L2 escrita y/o L1 oral – L2 oral – L2 escrita. Mayer argumenta que, debido a la diferente modalidad de las lenguas de signos, ninguno de estas dos vías está disponible, ya que (1) las lenguas de signos carecen de forma escrita; (2) los alumnos sordos profundos no adquieren un nivel de lengua oral suficientemente elevado como para que la transferencia pueda tener lugar.

El enfoque de Mayer ha sido criticado por su falta de fundamento empírico por parte de algunos autores que defienden el papel positivo de una lengua de signos natural en el desarrollo bilingüe-bicultural (Mason 1997; Hoffmeister 2000). Así, Wilbur (2000:92) sugirió que los niños sordos podrían transferir sus habilidades narrativas y la gramática del relato desarrolladas en Lengua de Signos Americana (ASL) al inglés escrito. Este supuesto fue posteriormente corroborado por Niederberger (2008) en un estudio que se centraba en las habilidades narrativas y morfosintácticas entre la Lengua de Signos Francesa (LSF) y el francés escrito en Ginebra, en el que demostraba que se producía una interacción inequívoca entre estos dos niveles lingüísticos. Los resultados del estudio de Niederberger subrayan el rol de las habilidades narrativas y de comprensión de la lengua de signos en la interacción lengua de signos / lengua escrita, confirmando las conclusiones de Chamberlain y Mayberry (2000) y de Prinz, Kuntze y Strong (2001) para la combinación ASL/inglés. En Alemania, Günther *et al.* (2004) demostraron que los alumnos sordos integrantes de un programa bilingüe en Hamburgo se beneficiaban de su competencia avanzada en la Lengua de Signos Alemana (DGS) doblemente. Por un lado, obtenían un conocimiento general como, por ejemplo, el conocimiento del mundo, pero también adquirían el conocimiento de la gramática del relato. Por otro, tomaban prestadas estructuras de la lengua de signos para compensar las lagunas temporales en alemán escrito. Al analizar una muestra nacional de datos escritos, Shäfke (2005) proporcionó una completa visión panorámica del rendimiento escrito de los alumnos sordos alemanes y demostró que los préstamos de la DGS decrecían con el tiempo a medida que aumentaba el nivel de alemán escrito de los participantes. Finalmente, Plaza-Pust (2008:73) presentó unos datos de un estudio longitudinal más amplio en una escuela bilingüe de Berlín centrado en los fenómenos de contacto lingüístico en el que concluía que “los préstamos léxicos y estructurales identificados ocurren sólo en fases específicas del desarrollo de manera que los préstamos estructurales decrecen a medida que los aprendices progresan en su desarrollo de la L2”. En Quebec, Dubuisson, Parisot &

Vercaigne-Ménard (2008) establecieron una serie de correlaciones estadísticas entre la habilidad de los alumnos para usar el espacio en la Lengua de Signos de Quebec y su comprensión lectora de francés escrito. Este estudio adquiere especial relevancia desde el prisma de la transferencia lingüística dado que la lingüística de las lenguas de signos ha atribuido al uso del espacio un papel cohesivo similar al desempeñado por los conectores en lenguas orales/escritas, ya que es el mecanismo a través del cual las lenguas de signos establecen relaciones entre los elementos léxicos (Winston 1995 para la ASL; Morgan 1999 para la BSL; Barberá 2007 para la LSC).

## 2. EL ESTUDIO

Se trabaja sobre la hipótesis de que los fenómenos de transferencia interlingüística se pueden producir y que, en este caso, esto es posible en cuatro de los niveles lingüísticos observados: el morfológico, el sintáctico, el léxico-semántico y el pragmático-discursivo. Dada la diferencia de modalidad, el nivel fonológico quedaría excluido de esta hipótesis ante la imposibilidad de trasladar los parámetros de una lengua visogestual a fonemas gráficos de una lengua audiooral. Sin embargo, no sería descartable la transferencia de algún parámetro de carácter prosódico de la LSC, expresado por ejemplo con componentes no manuales, a través de la entonación ciliar o mediante la alteración del orden de algún constituyente, que pudiera verse de alguna manera reflejado en la producción escrita en la lengua meta.

El estudio, llevado a cabo en una escuela pública de educación secundaria bilingüe de Barcelona, se centra en las divergencias con respecto al castellano como la lengua meta en las producciones escritas de un grupo de aprendices sordosignantes multilingües. Se engloba dentro de un proyecto más amplio que estudia el desarrollo multilingüe de estos alumnos, consistente en su acceso a la variante oral/escrita de tres lenguas: inglés, castellano y catalán, siendo la Lengua de Signos Catalana (LSC) su lengua materna y la lengua vehicular. Se pretende aquí una caracterización de su interlengua en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita desde una perspectiva psicolingüística.

### 2.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Del total de 15 estudiantes sordos que participaron en el proyecto, con edades comprendidas entre los 14 y los 17, cinco de ellos eran hijos de padres sordos y 10 de padres oyentes. Fueron seleccionados para el estudio por no presentar ningún problema adicional de aprendizaje. La siguiente tabla proporciona información detallada sobre (1) edad, (2) etiquetado plurilingüe, (3) tipo de sordera, (4) información de soportes auditivos, (5) padres oyentes / sordos o hermanos, (6) años de exposición a la LSC previos a su ingreso en la escuela secundaria y (7) escolarización previa.

TABLA NÚM. 1: Información referente a los participantes

ALUMNOS SORDOS	L1	L2.1	L2.2	L3	SORDERA	AUDÍFONO	PADRES	ESCOLARIZACIÓN PREVIA: AÑOS DE FORMACIÓN EN LSC
Marlon (14)	LSC	CAST	CAT	ING	Profunda	No	Sordos	Bilingüe infantil y primaria: 9 años en LSC
Paull (15)	LSC	CAST	CAT	ING	Profunda	No	Sordos	Infantil Sordos /primaria bilingüe: 9 años en LSC
Lina (14)	LSC	CAT	CAST	ING	Profunda	No	Oyentes	Bilingüe infantil / primaria: 9 años en LSC
Marlene (13)	CAT	CAST	LSC	ING	Severa	implante reciente	Oyentes	Educación oralista
Fergus**(15)	LSC	CAT	CAST	ING	Severo	SÍ	Oyentes	Infantil oralista y primaria bilingüe: 5 años en LSC
Sandy**(15)	LSC	CAT	CAST	ING	Profunda	Rechazo implante	Oyentes	Infantil Oralista/Primaria bilingüe: 5 años LSC
Edmon (16)	LSC	CAST	CAT	ING	Profunda	Si pero no lleva por ident. sorda	Oyentes Hermana. sorda	Infantil oralista/primaria bilingüe: 6 años en LSC
Dan (15)	CAT	CAST	LSC	ING	Severa	SÍ	Oyentes	Educación oralista
Betty (15)	LSC	CAST	CAT	ING	Profunda	No	Sordos	Infantil sordos/ primaria bilingüe 9 años en LSC
Merryl (15)	LSC	CAST	CAT	ING	Profunda	Si pero no lleva por ident. sorda	Sordos	Infantil sordos/primaria bilingüe: 9 años en LSC
Criselda (16)	LSC	CAT	CAST	ING	Profunda	Implante no func.	Oyentes	Infantil y primaria bilingüe: 9 años en LSC
Peter (15)	LSC	CAT	CAST	ING	Profunda	No	Oyentes	Infantil oralista/primaria bilingüe: 6 años en LSC
Madhavi*** (15)	LSC	CAST	CAT	ING	Profunda	No	Sordos	Infantil (Georgia) + Primaria sordos: 6 años

\*\* La L1 de adquisición fue la lengua oral/escrita, pero actualmente la L1 de uso y comunicación es la LSC.

\*\*\* Lengua de Signos Georgiana y LSC como L1 de uso y comunicación.

### 2.3. METODOLOGÍA

Los participantes realizaron durante el curso 2008-2009 una serie de producciones escritas en castellano sobre cuentos infantiles que, dado su marcado carácter popular, no requerían presentación previa a través de ningún *input* signado, ni escrito. Esas producciones han sido analizadas a la luz de dos tipos de análisis complementarios. Por un lado, un análisis deductivo (*top-down*) donde un estudio comparativo de las dos principales gramáticas implicadas (castellano y LSC, aunque también se codifica la transferencia del inglés o el catalán) en su desarrollo multilingüe nos permite esbozar predicciones sobre los posibles contactos o transferencias interlingüísticas en la producción escrita entorno a las zonas de divergencia y/o contacto detectadas como resultado de la comparación. Por otro, un análisis inductivo (*bottom-up*) donde el examen detallado del input permite identificar patrones divergentes con respecto a la lengua meta no sólo en base al contacto lingüístico. Este último análisis nos ha llevado a clasificar las categorías divergentes con respecto a la lengua meta en cuatro grupos:

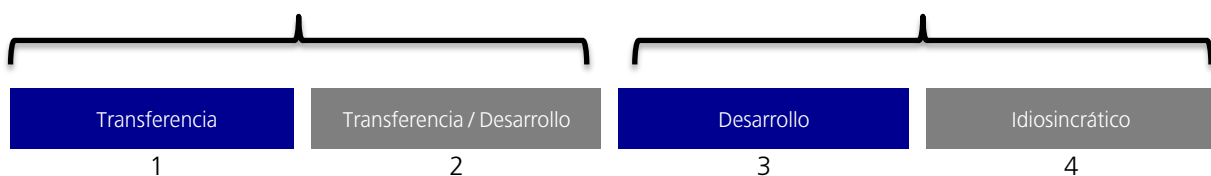


GRÁFICO nº1: Tipos de divergencias según su origen y numeración CHILDES

Una selección de producciones ha sido codificada y procesada con la base de datos CHILDES Computerized Language Análisis (CLAN) (MacWhinney 2000) –ver anexo-. Las divergencias con respecto a la lengua meta se han codificado por separado en cada uno de los niveles lingüísticos observados: el fonológico, el morfológico, el sintáctico, el léxico-semántico y el pragmático-discursivo. Estas divergencias, que en gran parte de la literatura son llamadas *error*<sup>26</sup>, han sido numeradas de acuerdo con el gráfico número 1 según si su origen puede ser intralingüístico, como es el caso de las divergencias propias del proceso de desarrollo lingüístico, o de origen interlingüístico, como ocurre con los fenómenos de transferencia o contacto lingüístico. Ambos tipos de origen pueden confluir e interactuar en ocasiones (Ellis 2008), dando lugar a un grupo híbrido en el que cabrían las dos explicaciones inter- e intra- lingüística como posible causa de la categoría divergente. Por último, se describe un cuarto grupo de divergencias únicas o idiosincrásicas que obedecen a procesos individuales, cuya explicación no puede ser ni la transferencia, ni el proceso de desarrollo lingüístico. Entre la multiplicidad de divergencias potenciales de este grupo destacan las categorías de codificación gráfica idiosincrática de la secuencia fonológica de algunas palabras en posible relación con la ausencia de memoria auditiva o la excesiva dependencia de la memoria visual para reproducir gráficamente unas secuencias fonológicas, que quizá nunca se han escuchado.

## 2.4. CATEGORÍAS PROPUESTAS Y ETIQUETADO

Las categorías divergentes se codificarán con arreglo a los siguientes códigos:



GRÁFICO NÚM. 2: Descripción de códigos de divergencias con respecto a la lengua meta.

Cada código CHILDES CLAN propuesto viene precedido del número correspondiente al posible origen de la divergencia y al código de su descripción según si se trata de una omisión, de la substitución de un elemento o secuencia meta por otro divergente o de la adición de un elemento innecesario. Dada la naturaleza multilingüe del proyecto que engloba este estudio, estos códigos están convenientemente cifrados en inglés.

<sup>26</sup> Preferimos adoptar aquí la noción de divergencias (no errores), tal y como sugiere Plaza-Pust (2008). Si se parte de la base de una explicación psicolingüística razonada del porqué de cada divergencia -sea por contacto o desarrollo-, no hay razón para subsumir estos fenómenos bajo la noción de error, por muy extendida que ésta esté en la literatura.



## 2.4.1. Divergencias a nivel morfológico

### 2.4.1.1. EL VERBO. FLEXIÓN VERBAL

En LSC, el verbo no se flexiona en número, ni en persona, excepto por la especificación deíctica del sujeto en algunos casos. La información relativa al tiempo se estructura en tres principales ejes referenciales (Quer *et al.*, 2005): la información relativa al presente, pasado y futuro se indica mediante la presencia de marcadores temporales deícticos localizados en el *eje básico*: una línea referencial para la expresión cronológica que parte de detrás del hombro dominante hasta delante del signante. Para referirse a una serie de eventos, se utiliza el *eje anafórico* situado en una línea diagonal formada por el brazo no dominante del signante dentro de su espacio sígnico para expresar: “ANTES DE ESO / DESPUÉS DE ESO”. Finalmente, hay un *eje secuencial* de izquierda a derecha en el espacio neutro, un área localizada delante del signante, para las unidades temporales: semanas, horas, meses. En LSC, el aspecto como concepto gramatical relacionado con cómo se desarrolla la acción, se expresa a menudo mediante la repetición del signo del verbo en el caso del aspecto continuativo y durativo o mediante el signo YA en el caso del aspecto perfectivo (Quer *et al.*, 2005; ver también Gras Ferrer *et al.* 2004 para una descripción más detallada del sistema verbal en LSC).

En castellano, el verbo se flexiona para indicar número, persona y tiempo. Los tiempos compuestos incluyen además los verbos auxiliares haber y estar. La marca de aspecto en castellano se realiza mediante la inclusión de adverbios (Ej: ya, alguna vez, regularmente), perífrasis (ej: estar + gerundio: aspecto durativo; estar a punto de + infinitivo: aspecto incoativo) o determinados tiempos verbales (Ej: pretérito perfecto: aspecto perfectivo). Hay tiempos verbales característicamente deícticos: como el presente simple, el pretérito perfecto simple y compuesto y el futuro imperfecto. Y también hay tiempos verbales anafóricos cuando expresan un valor temporal en relación a otros aparecidos primeramente en el texto. Es el caso del pretérito pluscuamperfecto, el pretérito imperfecto, el condicional y el futuro compuesto, lo cual tendrá implicaciones en el nivel pragmático-discursivo.

De lo anterior se desprende la definición de tres posibles categorías de contacto que marcaremos como *Verb uninflexion*: [ØINFLV]: con las subcategorías de persona, tiempo y aspecto [ØVPINFL, ØVTINFLT, [ØVAINFL]; *Verb uninflexion calque replacement* [REPLØINFLCALQ], con las mismas subcategorías; y *Aspect expression replacement* [REPLASPEX], categorías todas ellas que podrían tener implicaciones nuevamente codificables a nivel sintáctico (concordancia) y a nivel pragmático discursivo (deixis, anáfora y catáfora).

### 2.4.1.2. EL SUSTANTIVO. MORFOLOGÍA DEL SUSTANTIVO

En lengua de signos, la expresión del plural se produce a menudo mediante la triple repetición del signo y, con una trayectoria lateral sobre el plano horizontal (Quer *et al.*, 2005 para la LSC; ver también Herrero y Peidro, 2007 sobre las distintas variedades de plural en LSE). En cambio, la lengua de signos carece de género (Herrero *et al.*, 2005, para la LSE), no a confundir con el sexo que sí tienen los signos referidos a personas y que se señala mediante el signo HOMBRE o el signo MUJER precediendo generalmente al sustantivo.

En castellano, en cambio, el plural se obtiene a través de la adición de los sufijos –s o –es y la flexión de género se produce a través de los sufijos –a y –o.

De ello, se desprende la posibilidad de una categoría de contacto a nivel morfológico que marcaremos como *uninflected noun* [ØINFLN] y que tendrá que ser doblemente codificado a nivel sintáctico como omisión de la concordancia –*agreement omission* [ØAGR]- entre varios constituyentes de un sintagma o de una oración, y también a nivel discursivo con valor anafórico o deíctico [ØANAPH, ØDEIXIS]- entre constituyentes de oraciones diferentes, como mecanismo de mantenimiento y recuperación de referente a nivel discursivo.

#### 2.4.1.3. EL ADJETIVO. MORFOLOGÍA DEL ADJETIVO

La ausencia de género en LSC vuelve contrastar con la presencia de género en el caso del adjetivo en castellano marcado por los morfemas –o, -a y el neutro –e, con sus correspondientes formas en plural –os, -as, -es. Por lo que se presupone la categoría *adjective inflection omission* [ØINFLADJ] a nivel morfológico con sus correspondencias con las omisiones de concordancia, deixis y anáfora en los niveles sintáctico y discursivo.

#### 2.4.1.4. EL ARTÍCULO. MORFOLOGÍA DEL ARTÍCULO Y ELIPSIS

En lengua de signos, no hay artículo definido. La función del determinante puede ser implementada por otras palabras, como los demostrativos o los artículos indefinidos (Herrero *et al.*, 2005 para la LSE). En el caso del artículo indefinido se utiliza el numeral UNO o el signo ALGUNOS (afirmativo) o los signos NINGUNO y NADA (oraciones negativas).

La presencia en castellano de artículo definido (el, la, los, las), así como del indefinido (un, una, unos, unas) conducen a la identificación de dos posibles categorías de divergencias a nivel morfológico consistente en la elección de la forma no adecuada del artículo que denominaremos *determiner replacement* [REPLDET] o a su elipsis *determiner elipsis* [ØDET]<sup>27</sup>.

#### 2.4.1.5. PRONOMBRE

En lengua de signos, los pronombres son primordialmente deícticos, ya que se realizan apuntando con el índice a los referentes presentes o hacia los puntos en el espacio asociados con los referentes ausentes (Quer *et al.*, 2005), y anafóricos, en el sentido de que son relativos a una referencia previa. Existen pronombres personales sujeto, adjetivos posesivos y pronombres posesivos en la LSC, pero a menudo los pronombres sujeto se utilizan como posesivos. Para la BSL y la ASL, se ha establecido una diferenciación entre la posesión alienable y la inalienable. En concreto, se ha descrito que las cosas inalienables no necesitan pronombre posesivo y pueden usar en su lugar el pronombre sujeto (Neidle *et al.*, 2000).

En castellano, el sistema de pronombres no admite intercambiabilidad de ningún tipo. La existencia además de los verbos reflexivos y de los pronominales supone un área de

---

<sup>27</sup> Si bien la elección de la forma inadecuada de artículo (el, la, los, las) se codifica en el nivel morfológico, como accidente de desarrollo lingüístico con implicaciones sintácticas en el plano de la concordancia, su elipsis será codificada en el nivel sintáctico, entendida como calco estructural de la LSC. Por ello, en el primer caso el código CHILDES irá precedido del número 3 y en el segundo del número 1.



divergencia adicional con respecto a la LSC, en cuya clasificación de verbos no están estas dos categorías.

De lo anterior, se extrae la posibilidad de definir las siguientes categorías: *reflexive pronoun ellipsis* [ØREFLPRON]; *possesive pronoun replacement*: [REPLPOSPN] y *object pronoun replacement*: [REPLOBJPN].

## 2.4.2. Divergencias en el nivel léxico-semántico

### 2.4.2.1. CALCOS LÉXICOS

Algunos préstamos léxicos de la lengua de signos, en oraciones a menudo sin verbo, implican un cambio de la categoría léxica de la palabra prestada. De esta categoría de contacto ha dado cuenta Plaza-Pust (2005) bajo la noción de préstamo lingüístico (*lexical borrowing*), que nosotros llamaremos *lexical calque* [REPLLEXCALQ]. Cabría puntualizar que quizá no se trate en la mente del aprendiz de un cambio en la categoría gramatical, sino que se podría decir que los signos en las lenguas visogestuales tienen desdibujadas las fronteras entre categorías gramaticales. Es decir, que el signo DIBUJAR, por ejemplo, se refiere tanto a la acción (V, dibujar), como a su resultado (N, dibujo) e, incluso, a su característica descriptiva (Adj, pictórico). Además, no sólo cabría esperar calcos de lexemas con valor semántico, sino también de palabras función. Y, en cualquier caso, sí que este mecanismo, muy frecuente en las producciones escritas de los aprendices sordos, plasmado en la lengua de llegada suele resultar en calcos que conllevan un cambio gramatical con respecto a la lengua meta.

## 2.4.3. Divergencias en el nivel sintáctico

### 2.4.3.1. PREPOSICIONES. ELIPSIS PREPOSICIONAL

En lengua de signos, se observa una frecuente elipsis preposicional en el discurso signado, que no siempre requiere la manifestación explícita de la preposición. Esto es debido a la posibilidad de explotación del carácter icónico de las lenguas de signos, que permiten a través de estructuras de clasificadores describir la posición, la forma, el movimiento y la trayectoria de los tópicos discursivos en el espacio sígnico topográfico. En castellano, en cambio las preposiciones deben ser explicitadas en todo caso.

Por ello, son de esperar incidencias en la categoría de contacto que llamaremos *Prepositional ellipsis*: [ØPREP]

### 2.4.3.2. EL ORDEN DE LOS CONSTITUYENTES. LA FRASE DECLARATIVA AFIRMATIVA. CALCOS SINTÁCTICOS

Si en castellano el orden más común de la oración declarativa es SVO, en lengua de signos, el orden de los constituyentes es bastante flexible. No obstante, y aunque con matices, principalmente el orden básico de la oración declarativa es SOV (Quer *et al.*, 2005), cuando la información se presenta de manera neutral sin enfatizar ningún elemento específico. Pero el embalaje informativo del discurso signado, implica que dada la progresión tema-rema, se puedan encontrar otros órdenes sintácticos como OSV o SVO. Por ejemplo, a veces el tema, que contiene información sobre la cual se va a decir algo nuevo (rema), se coloca al principio de la frase (Quer *et al.*, 2005; Willbur 1996). También se han descrito estructuras de anteposición del locativo (ver Jarque *et al.*, 2008 sobre las múltiples variedades y matices en el orden de los constituyentes).

Por ello, podemos describir una posible categoría de contacto que llamaremos *Word Order Replacement*: [REPLWO]. Que tendrá diversas variantes que exponemos a continuación:

- *Replacement by SOV Word order*: [REPLSOVWO]
- *Replacement by OSV Word order*: [REPLOSVWO]
- *Replacement by Locative information anteposition*: [REPLWOLA]

#### 2.4.3.3. LA NEGACIÓN

El signo básico de negación de la oración en LSC es NO y se suele articular después del verbo en la oración declarativa negativa. Como en LSC es muy común el orden sintáctico SOV, el signo NO suele aparecer al final. El signo NO puede ser substituido por muchos otros signos que añaden algún tipo de matiz a la negación y éstos también suelen ir al final de la proposición negada: NO.RES, NI.PIZCA, etc. (para una explicación más detallada, ver Quer & Boldú, 2006). En cambio, en castellano la negación se articula a rasgos generales antes del verbo. En el caso de las partículas que añaden matiz a la negación, se suele producir una doble negación, por ejemplo: *No tengo ni idea; No sé nada de nada*. Categorías propuestas: *Replacement by sign language word order in a negative sentence*: REPLNEGWO.

#### 2.4.3.4. LAS ORACIONES INTERROGATIVAS

Las oraciones interrogativas parciales, marcadas por componentes no manuales como el alzamiento de cejas, en lengua de signos suelen presentar la partícula interrogativa en posición final, aunque esta partícula puede no aparecer. En el caso de las interrogativas totales, marcadas por elementos no manuales como el alzamiento de cejas, pueden presentar la repetición del sujeto al principio y final de la frase, puede utilizarse siempre en posición final el signo SÍ/NO o el signo de alternancia en las totales alternativas (Quer *et al.*, 2005). En castellano, las partículas interrogativas siempre aparecen en posición inicial. Categoría propuesta: *Replacement by sign language Word order in an interrogative sentence*: REPLINTWO

#### 2.4.3.5. LA CÓPULA Y PREDICACIÓN NO VERBAL

La cópula se caracteriza por la ausencia de significado. Se trata de un elemento gramatical. En lengua de signos, la cópula no aparece de manera explícita. Este tipo de construcciones reciben el nombre de predicación no verbal (Herrero Blanco *et al.*, 2005 sobre la Lengua de Signos Española-LSE). Son principalmente de cuatro tipos: oraciones atributivas (LUIS ENFERMO: Luís está enfermo); oraciones ecuativas (DOCTOR QUIÉN? LUIS: *El doctor es Luis*; GATO ANIMAL: *El gato es un animal*), oraciones locativas (LUIS BARCELONA ALLÍ: *Luis está en Barcelona*; LIBRO MESA ENCIMA: *El libro está encima de la mesa*) y oraciones posesivas (LIBRO ESE AMO LUIS: *Ese libro es de Luis*; LUIS LIBRO HAY: *Luis tiene un libro*). Este no es el caso del castellano, donde la cópula se explicita siempre con los verbos SER o ESTAR. En el caso de las oraciones existenciales se utiliza en castellano la forma verbal invariable HAY que tiene su equivalente en el signo TENER, usado también para las oraciones posesivas. Por ello se plantea en ese caso la categoría *Verbless existential clause*: [ØVEXC] y la categoría de elipsis de cópula o *copula drop* [ØCOP], con las siguientes variantes: *copula drop in attributive sentence*: [ØCOPAT]; *copula drop in locative sentence*: [ØCOPLOC]; *copula drop in possessive sentence* [ØCOPPOS]; *copula drop in equative sentence*: [ØCOPEQ].

Además, en LSC hay otras estructuras en las que el verbo no se explicita a través de una palabra, sino a través del movimiento del sujeto en el espacio signico. Se trata de aquellas estructuras en las que se recurre al uso de clasificadores en sustitución del sujeto y al movimiento imitativo de ese clasificador según la trayectoria realizada. Por ello, podría definirse la categoría *replacement by verbless classifier movement clause*: ØVCLASMOVCL.

#### 2.4.3.6. CONCORDANCIA

En la descripción lingüística de la LSC, distintos enfoques enfatizan más el papel de la concordancia (Quer et al, 2005) a través de la descripción de los verbos direccionales y de los locativos como verbos de concordancia, o lo minimizan (Morales-López, XX), dándole un valor más icónico, indéxico e idiosincrático al fenómeno que relaciona al sujeto con el objeto o con sus complementos circunstanciales de lugar. En uno u otro caso, en LSC, el fenómeno comparable con la concordancia tendría una expresión en el espacio sintáctico para establecer relaciones entre el sujeto y el objeto en el caso de los verbos direccionales TE ENTIENDO / ME ENTIENDE, o en el espacio locativo para los verbos locativos PLANTA1 PLANTA2 PLANTA3 REGARLOC1 REGARLOC2 REGARLOC3. Se puede decir, por tanto, que en LSC, de considerarse el fenómeno de la concordancia en la descripción lingüística, éste implicaría relaciones espaciales y visuales, no relaciones gramaticales género, número y persona, como es el caso del castellano. De hecho, en castellano se puede distinguir entre la concordancia nominal (entre sustantivo, artículo y adjetivos; o entre el pronombre y su antecedente / consecuente; o entre el sujeto y el atributo, el complemento predicativo o el participio en la pasiva perifrástica), la concordancia verbal (entre el sujeto y el verbo) y la de polaridad (entre la negación y un elemento de polaridad negativa que ocupa el sintagma negativo), ésta última a veces mal llamada de doble negación. Por ello, son de prever inconsistencias en la expresión de la concordancia a nivel sintáctico en las producciones escritas en castellano de los aprendices sordosignantes. Categoría propuesta: *agreement ellipsis* [ØAGR]; con sus variantes *verb agreement ellipsis* [ØVAGR]; *noun agreement ellipsis* [ØNAGR]; *polarity agreement ellipsis* [ØPOLAGR].

#### 2.4.4. DIVERGENCIAS EN EL NIVEL PRAGMÁTICO-DISCURSIVO

De acuerdo con enfoques discursivos, comunicativos y funcionales de la lingüística (Halliday & Hasan 1976; Calsamiglia & Tusón 1999; Cuenca 2006), se ha impulsado un análisis del texto entorno a las propiedades de adecuación, cohesión y coherencia de gran utilidad para la descripción, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. En el caso de este análisis, es precisamente en el nivel pragmático-discursivo donde se pueden vislumbrar las interfaces más interesantes con algunos de los fenómenos descritos anteriormente en los niveles morfológico, sintáctico y léxico. Y es, por lo tanto, el análisis del plano discursivo el que permitiría trazar las líneas más interesantes de cara a las implicaciones didácticas del análisis hasta ahora esbozado.

##### 2.4.4.1. La adecuación: la deixis, la polifonía y el cambio de rol

###### 2.4.4.1.1. La deixis

Es notable en número de fenómenos léxicos, sintácticos y discursivos que en lengua de signos se expresan señalando con el dedo índice: la pronominalización, el uso de demostrativos, los tiempos verbales, la localización en el espacio sintáctico y en el

locativo, la recuperación de referente anafórica y catafórica, la deixis personal, espacial, temporal, la expresión del movimiento a través de verbos deícticos, la expresión del eje temporal anafórico, etc.

El fenómeno de la deixis tiene en la lengua de signos un papel central en el plano discursivo. En lengua de signos estos elementos adoptan la forma del dedo índice y adquieren significado en función de la situación (Barberá 2007). La deixis puede ser personal, temporal y espacial. La autora cita el estudio pionero de Friedman (1975) que afirma que es precisamente en el caso de la deixis donde el efecto de la modalidad aparece más claramente en la transmisión de información. Así, por ejemplo, cuando nos referimos a un lugar, mencionamos el signo del lugar en primer término, después señalamos con el índice para el lugar en el espacio sónico y, a continuación, proseguimos la frase.

En castellano, la deixis desempeña un papel igualmente importante en el anclaje enunciativo, aunque al no ser una lengua visual que permita señalar, su expresión se limita a los pronombres personales de primera y segunda persona, a los demostrativos y a los adverbios temporales cuyo significado depende también de la situación. Por ello, desde una perspectiva interlingüística es predecible que puedan producirse las siguientes categorías de contacto, tanto de adición [+], como de sustitución o calco [REPL], o de omisión [Ø] de expresiones que contengan deixis personal, espacial o temporal: *person deixis* [PERSDEIX], *time deixis* [REPLTIMEDEIX], *space deixis* [SPACEDEIXIS].

Anteriormente, se ha descrito en Menéndez (2009) el caso de las estructuras sin cópula precedidas de un deíctico locativo en las producciones escritas de aprendices sordos de inglés. Es aquí donde identificamos una zona divergente en la que subsumimos la posible existencia de la siguiente categoría en castellano: *verb drop in locative sentence* [ØCOPLOC].

#### 2.4.4.1.2. La polifonía y el cambio de rol

El cambio de rol es un fenómeno específico de las lenguas de signos que sirve para atribuir los enunciados a terceras personas mediante el inclinación de la cabeza o una ligera rotación del tronco del signante para representar con su cuerpo las acciones del referente (Taub, 2001). En LSC, Quer y Frigola (2005) han descrito en profundidad el fenómeno. En resumen, se reproduce un efecto obra de teatro a través del cual el signante representa con su cuerpo el papel de los varios personajes que intervienen en el diálogo o en el coloquio.

En castellano escrito, éste fenómeno se relaciona con la polifonía o introducción por parte del narrador de otras voces enunciativas en el discurso. Los enunciados de terceras personas se representan a través del estilo directo (-No me encuentro bien, dijo) o mediante el estilo indirecto (Dijo que no se encontraba bien).

Categorías propuestas: *Verb ellipsis in direct speech* [ØVED]; *Punctuation ellipsis in direct speech* (:'"') [ØPUNCTDE]; *Double ellipsis in direct speech* [ØV+PUNCTDE].

#### 2.4.4.2. Coherencia: macroestructura, superestructura, progresión temática y embalaje informativo

En la construcción del significado de los textos signados o macroestructura, destaca la existencia de marcadores metatextuales para separar los distintos bloques de su superestructura –párrafos en lenguas orales escritas- (por un lado, por otro lado, para concluir, en mi opinión...) Además de estos marcadores, y del uso de espacio sintáctico, en LSC está el signo *APARTE*, utilizado precisamente para cambiar de tema, que equivaldría al punto y aparte o la bajada de brazos que equivaldría a desactivar los referentes que se hayan podido ubicar en el espacio sintáctico, indicando que se podrían volver a ubicar otros nuevos. También las distintas versiones del signo *LISTA*, comúnmente utilizadas para las enumeraciones, pueden ayudar a distribuir el discurso en módulos independientes, de manera análoga al efecto conseguido por los párrafos en castellano escrito.

#### 2.4.4.3. Cohesión: mecanismos de recuperación de referente, conectores, subordinación y coordinación, uso del espacio sintáctico y entonación ciliar

Los pioneros en el estudio de la cohesión en lengua de signos fueron Winston (1995) para la lengua de signos americana (ASL) y Morgan (1999) para la lengua de signos británica (BSL). La cohesión en LSC (Barberá, 2007) se lleva a cabo a través de una serie de mecanismos relacionados con la referencia espacial que permiten el enlace de las oraciones a partir de las características articulatorias y perceptuales de la lengua. Sí existen algunos conectores como *Y*, *PERO*, *O* y *FIN*, pero a menudo las relaciones cohesivas entre frases se realiza de acuerdo con mecanismos más complejos relacionados con el uso del espacio, la simultaneidad y la deixis (ver Barberá, 2007 para una descripción más detallada).

Ligada con la idea de concordancia en género y número en el plano sintáctico, en castellano tanto del léxico congelado, como de las palabras función -en ocasiones también la flexión de tiempo verbal-, realiza funciones discursivas de mantenimiento y recuperación de referente a nivel microtextual que puede establecer relaciones anafóricas y catafóricas entre elementos de distintas oraciones o párrafos (ver Calsamiglia & Tusón, 1999). Por ello, son de preveer inconsistencias a nivel discursivo: *anaphoric or cataphoric ellipsis* [ØANAPH, ØCATAPH].

En castellano escrito, la cohesión anafórica y catafórica se establece por medio de mecanismos anafóricos léxicos y gramaticales como los descriptos, y también a través de conectores, conjunciones y pronombres de relativo y signos de puntuación, que sirven de enlace a las oraciones, estableciendo relaciones de coordinación, de subordinación y de yuxtaposición entre ellas. Para la LSE, Herrero Blanco (2009) describe estas estructuras y apunta los nexos, la entonación ciliar, el orden de los signos y los componentes no manuales (CNM) como los principales procedimientos para establecer estas relaciones de composición de oraciones.

El contraste entre ambos sistemas nos lleva definir posibles categorías de contacto como *cohesive connector calque* [REPLCOHCON], *coordinate clause calque* [REPLCOORCALQ], *subordinate clause calque*

[REPLSUBCALQ], *punctuation ellipsis in juxtaposed clause* ØJUXTPUNCT, de las cuales estas últimas englobarían las mal llamadas preguntas retóricas incluidas en el siguiente apartado.

#### 2.4.3.5. Estructuras de foco y las mal llamadas preguntas retóricas

Willbur (1996) realizó un estudio sobre los constituyentes de las preguntas de marca de foco realizados para la ASL en el que describe el recurso a las mal llamadas preguntas retóricas y la anteposición tema / rema de las oraciones. En LSC, este tipo de preguntas retóricas ha sido abordado por Quer *et al.* (2005), que las define como estructuras complejas cuyo objetivo es enfatizar un constituyente. Se utilizan para construir oraciones subordinadas de la manera descrita por Willbur. Cuando se utilizan con verbos discursivos, se corresponden con el uso del estilo indirecto en castellano escrito. Por ejemplo, en lugar de decir: "Juan ha dicho que estaba enfermo", en LSC se signaría: JUAN DECIR QUÉ? ENFERMO. Cuando se utilizan con otros verbos, tiene un valor similar al de las construcciones de foco *cleft* y *semi-cleft*. Por ejemplo: JUAN HACER QUÉ? JUGAR AL FÚTBOL equivaldría a decir en castellano: "Lo que hizo Juan es jugar al fútbol", donde se tematiza la primera parte de la frase precisamente para poner el foco en el comentario final que introduce la información nueva: JUGAR AL FÚTBOL.

En castellano, las preguntas retóricas sólo se utilizan cuando el hablante se pregunta a sí mismo el enunciado por eso, la categoría de contacto, se presenta una pregunta retórica fuera de lugar. Categorías propuestas: *Indirect speech focus clause rhetorical question*: [REPLWOISFCLAUSERQ] y *Cleft focus clause rhetorical question*: [REPLWOCLEFTCLAUSERQ].

### 3. LISTADO DE CATEGORÍAS RESULTANTES OBSERVADAS<sup>28</sup>. CONFIRMACIÓN Y EJEMPLIFICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DIVERGENTES EN EL CORPUS

#### 3.1. DIVERGENCIAS EN EL NIVEL MORFOLÓGICO

EL VERBO. FLEXIÓN VERBAL

*Verb uninflexion*: [ØINFLV]:

Estructura Divergente (ED): Su madre no dejar que ella salir de casa (Mike: 2)

Estructura Meta (EM): *Su madre no la dejó salir de casa*

*Verb uninflexion calque replacement* [REPLØINFLCALQ]

ED: Futuro boda (Peter: 1);

EM: *Más adelante se acabarían casando*

*Aspect expression replacement* [REPLASPEX]:

ED: El lobo intentar BUFAR, BUFAR, BUFAR (Lina: 3; transferencia doble)

EM: *El lobo sopló y sopló*

<sup>28</sup> Se ofrece una ocurrencia de cada categoría como muestra. El análisis cuantitativo no es el objeto de este estudio.



#### EL SUSTANTIVO. MORFOLOGÍA DEL SUSTANTIVO

*Uninflected noun* [ØINFLN]: Ø categoría no confirmada en el corpus

*Noun inflection replacement*:

ED: la gente tenía miedo (Dan: 1)

EM: la gente tenía miedo

ED: un pueblo que hay al lado de un castillo (Dan: 1)

EM: un pueblo que había al lado de un castillo

#### EL ADJETIVO. MORFOLOGÍA DEL ADJETIVO

*Adjective inflection replacement* [REPLINFLADJ]:

ED: caballero blanco (Marlon: 1)

EM: caballo blanco

#### EL ARTÍCULO. MORFOLOGÍA DEL ARTÍCULO

*Determiner ellipsis* [ØDET]:

ED: A final salió todo cuerpo de dragón (Lina:1)

EM: Al final salió todo el cuerpo del dragón.

#### EL PRONOMBRE

*Intercambiabilidad de los pronombres posesivo y sujeto*: Ø

*Pronoun ellipsis* [ØPRON]:

ED: Casaron (Myrtha: 2)

EM: Se casaron.

ED: Y rey pone triste (Marlon: 1)

EM: y el rey se puso triste

### 3.2. DIVERGENCIAS EN EL NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO

#### CALCOS LÉXICOS

*Lexical calque* [REPLLEX].

ED: FUTURO boda (Peter: 1)

EM: Más adelante se casaron.

ED: Rata CAMBIA caballo (Paul:3)

EM: La rata se transformó en caballo

ED: LUGAR un poble es muy pequeño (Peter: 2)

EM: Había un pueblo muy pequeño.

ED: hay un mundo PAZ, tranquilo, feliz (Marlene: 1)  
EM: *Pacífico*

ED: el lobo IDEA entra el chimenea (Madhavi: 3)  
EM: *Al lobo se le ocurre entrar por la chimenea.*

ED: lobo otra vez buja tambien ROTO (Paul: 3)  
EM: *El lobo sopla otra vez y también la rompe.*

ED: Llom hace tirar la casa de fusta pero es poco dura para *roto* (Peter:3)  
EM: *El lobo hace tirar la casa de madera porque no es tan dura como para no romperla.*

ED: ... 1r cerdito, OBRAS PAJAS, 2n cerdito *obras fusta* y otro 3r cerdito *obras ladirillos* (Madhavi: 3)  
EM: *Primer cerdito la construye de paja...*

ED: Hace una fiesta para *ADIOS* padre y madre (Peter: 3)  
EM: *Hacen una fiesta para despedirse de sus padres.*

ED: Calabaza *CAMBIO* un carro i rata *CAMBIA* caballo un perro *CAMBIA* hombre y ella dice no te olvides cuando 12.00 h *CAMBIAS* todo t'avisó (Paul 2)  
EM: *La calabaza se transformó en un carro...*

### 3.3. DIVERGENCIAS EN EL NIVEL SINTÁCTICO

#### PREPOSICIONES. ELIPSIS PREPOSICIONAL

*Prepositional elipsis: [ØPREP]:*

ED: Este lago vive dragón (Marlon:2)  
EM: *En este lago vive un dragón.*

#### EL ORDEN DE LOS CONSTITUYENTES. LA FRASE DECLARATIVA AFIRMATIVA

*Replacement by SOV word order: [REPLSOVWO]: Ø*

*Replacement by OSV word order: [REPLOSVWO]: Ø*

*Replacement by Locative information anteposition: [REPLLAWO]:*

ED: Una casa dentro poble hay una familia (Peter: 2)  
EM: *Había una familia que vivía en una casa en el pueblo.*

#### LA NEGACIÓN

*Word order replacement in a negative sentence: REPLWOREPLNEG: Ø*

#### LAS ORACIONES INTERROGATIVAS

*Word order replacement in an interrogative sentence: REPLWOINT: Ø*

#### LA CÓPULA. PREDICACIÓN NO VERBAL

*Verb drop in existential sentence: ØVEXCL*

ED: Una casa dentro poble hay una familia (Peter: 2)

EM: *HABÍA una familia que vivía en una casa en el pueblo.*

*Verb drop in movement expression: REPLØVCLASMOVCL*

ED: para princesa a lago (Marlon: 1)

EM: *para que la princesa SE FUERA al lago*

*Copula drop [ØCOP], con las siguientes variantes:*

*Copula drop in attributive sentence: [ØCOPAT]:*

ED: y ella feliz (Fergus: 2).

EM: y ella fue feliz

*Copula drop in locative sentence: [ØCOPLOC]:*

ED: las dos hermanas siempre juntas (Mike:3)

EM: *las dos hermanas siempre estaban juntas*

*Copula drop in possessive sentence [ØCOPPOS]: Ø*

*Copula drop in equative sentence: [ØCOPEQ]:*

ED: hay vive 4 cerditos, una abuela y resto nietos (Marlon:3)

EM: *Ahí vivían 4 cerditos: uno ERA la abuela y el resto los nietos*

#### OTRAS PREDICACIONES SIN VERBO

*Replacement by verbless classifier movement clause: [ØVCLASMOVCL]*

ED: y llega este día para princesa a lago (Marlon: 1)

EM: *y llegó el día para que la princesa FUESE al lago*

#### LA CONCORDANCIA

*Noun agreement ellipsis [ØNAGR]*

ED: un caballero blanca (Marlon: 1) ;

EM: *una cabellera BLANCA*

*Attribute agreement ellipsis [ØATRAGR]*

ED: su padre y su madre estan muerto (Dan: 2)

EM: *su padre y su madre estaban MUERTOS*

*Verb agreement ellipsis [ØVAGR]*

ED: los pueblos se preocupan mucho y tiene una idea

EM: *los habitantes se preocuparon mucho y TUVIERON una idea*

*Polarity agreement ellipsis [ØPOLAGR]: Ø*

### 3.4. DIVERGENCIAS EN EL NIVEL PRAGMÁTICO-DISCURSIVO

#### 3.4.1. La adecuación: la deixis, la polifonía y el cambio de rol

##### LA DEIXIS

*Time deixis ellipsis: ØVTDEIX*

ED: hasta que un día se acaba los animals (Fergus: 1)

EM: *hasta que un día SE ACABARON lo animales*

ED: Un día ya agotar de comer (Mike: 1)

EM: *Un día SE AGOTÓ la comida*

*Space deixis ellipsis [REPLSPACEDEIX]:*

ED: Hi había una vegada una casa hi vive una limpieza con su madrasa (Lina: 2)

EM: Érase una vez una casa, ALLÍ vivía Cenicienta con su madrastra.

*Person deixis ellipsis ØPERSDEIX: Ø*

##### EL CAMBIO DE ROL Y LA POLIFONÍA

*Verb ellipsis in direct speech [ØVED]: Ø*

*Juxtaposition punctuation ellipsis in direct speech: [ØJUXTPUNCTED]:*

ED: Un día su madre dice a los tres cerditos ya sois mayores... (Paul: 3)

EM: *Un día la madre les dice a los tres cerditos: "Ya sois mayores..."*

ED: pero hada grita "vuelve antes a las 12..." (Marlon: 2)

EM: *pero el hada grita: "Vuelve antes de las 12..."*

*Double ellipsis in direct speech [ØV+JUXTPUNCTED]:*

ED: lobo ha metido olla | aaah | se va (Paul: 3)

EM: El lobo se ha metido en la olla y grita: "¡Aaag!". Y se va.

#### 3.4.2. Coherencia: macroestructura, superestructura, progresión temática y embalaje informativo

En todos los textos analizados hay ausencia de división en párrafos de acuerdo con la superestructura característica deseable en el relato del cuento: PLANTEAMIENTO, NUDO y DESENLACE. La progresión temática no siempre transcurre de acuerdo con el principio de progresión tema-remática que situaría la información conocida en un principio y la nueva al final de cada oración en la introducción de los tópicos discursivos. Una mejora en la superestructura y en la progresión temática favorecería, sin duda, la construcción global del significado de estas historias o, lo que es lo mismo, su macroestructura.

#### 3.4.3. Cohesión: mecanismos de recuperación de referente, conectores, subordinación, coordinación y yuxtaposición

##### MECANISMOS DE RECUPERACIÓN DE REFERENTE:

*Anaphoric omission (ejemplo tiempo verbal): [ØVTANAPH]:*

ED: hace tiempo, una cenicienta tiene un padre (Marlene: 2)

EM: hace tiempo, Cenicienta TENÍA un padre

*Anaphoric omission (ejemplo pronominal): [ØPSANAPH]:*

ED: el principe empezó a seguirle y no lo encuentra (Marlene: 2)

EM: el príncipe empezó a seguirLA, pero no LA encontró

ED: los tres cerditos caminaba (Paul: 3)

EM: los tres cerditos caminaban

*Anaphoric omission (ejemplo expression adverbial temporal)*

ED: los tres cerditos dice vale y mañana por mañana (Marlon: 3)

EM: los tres cerditos DIJERON: "Vale", y AL DÍA SIGUIENTE por la mañana

## CONECTORES

Cohesive connector calque [REPLCOHCON]: Ø

## SUBORDINACIÓN

Preguntas retóricas: Ø

Finales [REPLSUBCL]:

ED: para la cenicienta puede ir a palau (Mike: 2)

EM: para que la cenicienta pueda ir al palacio

Oraciones de relativo [REPLSUBRELCALQ]:

ED: Erase una vez un pueblo, hay castillo grande AQUI vive Rey (Marlon: 1)

EM: Érase una vez un pueblo, DONDE había un castillo grande, EN EL CUAL vivía el rey

## YUXTAPOSICIÓN

Punctuation ellipsis in a juxtaposed clause ØJUXTPUNCT

ED: En el pueblo tambien vivia un animal peligroso se llama dragon que vivia en lago (Merryl: 1)

EM: En el pueblo también vivía un animal peligroso, un dragón, que vivía en el lago.

ED: Pero la cenicienta quiso ir hizo un vestido precioso pero al final las hermanastras la descubrieron (Merryl: 2)

EM: Pero la cenicienta quiso ir, hizo un vestido precioso, pero al final las hermanastras la descubrieron

Exceso de yuxtaposición y coordinación – característico del discurso signado y hablado [REPLCOORCALQ], [REPLJUXTCALQ]

ED: La precisa ir en lago, un momento viene un hombre y con el caballo y tiene la espalda, el va a matar el drago y la tierra sortida una rosa bonito y el coger para la princesa pero ella le demana, por favor que sant jordi vivir conmigo pero el dice que no puede porque el viaja a mundo.

## CONCLUSIONES

La definición de las categorías de contacto lingüístico entre la Lengua de Signos Catalana y el castellano, así como su confirmación en el corpus lingüístico analizado –se ha validado la hipótesis, confirmándose categorías de transferencia interlingüística en todos los niveles lingüísticos objeto de estudio- tiene serias implicaciones para la investigación, la política y la práctica educativas.

La investigación en el ámbito de la educación de bilingüe sordos debería tener en consideración la interacción interlingüística. Los datos empíricos presentados en este estudio demuestran la evidencia de transferencia lingüística desde la lengua de signos hacia la lengua escrita a nivel léxico, morfológico y sintáctico con sus correspondientes interfaces con el nivel pragmático-discursivo (gramática del relato, narrativa, adecuación, cohesión y coherencia). Estos datos empíricos permiten sugerir que el marco conceptual propuesto por Mayer, que rechaza la posibilidad de transferencia interlingüística debido a la diferencia de modalidad entre las lenguas implicadas, parece estar basado en el falso supuesto de la obligatoriedad de una vía oral para que se produzca la transferencia. No se ponen aquí en tela de juicio los beneficios de cualquier sistema de aumentación auditiva o ni las posibles virtudes del trasplante coclear en la mejora de la recepción por vía auditiva de la calidad del input lingüístico, su incidencia en el aumento de la recepción de datos lingüísticos por vía oral y su presumible incidencia positiva en el acceso a la lengua escrita y en el desarrollo multilingüe del alumnado sordo. Lo que se defiende en este estudio es la aplicabilidad de la Teoría de la Interdependencia Lingüística de Cummins a la fundamentación de la enseñanza bilingüe de sordos. La investigación de la interacción lingüística ofrece un amplio abanico de posibilidades para la toma de decisiones encaminadas a una mejora metodológica (práctica educativa), redefinición del perfil de profesorado necesario (política educativa) y modificación de las actitudes en el ámbito de la investigación con respecto a los fenómenos de contacto interlingüístico o transferencia. Por esta razón, la investigación debería continuar explicitando las categorías de contacto lingüístico desde todas las lenguas de signos hacia todas las lenguas orales / escritas implicadas en cada programa bilingüe de educación de sordos.

La práctica educativa debería tener en cuenta las categorías de contacto lingüístico presentadas, que necesitan ser incluidas en metodologías contrastivas para facilitar la reflexión metalingüística que desencadene el engranaje del desarrollo bilingüe y exploten al máximo el enfoque funcional que emana del análisis del discurso. En otras palabras, si el desarrollo bilingüe se concibe desde la perspectiva plurilingüe propuesta en el Marco Común Europeo, la interacción lingüística debería estar contemplada en metodologías contrastivas. Ello beneficiaría el desarrollo bilingüe al darse las condiciones adecuadas para reflexionar sobre los puntos en común y divergencias (conciencia metalingüística) entre las lenguas involucradas en el conocimiento plurilingüe. Estas categorías de contacto lingüístico, que podrían en algunos casos solaparse con algunos *errores de aprendizaje* descritos en la literatura sobre adquisición de segundas lenguas bajo concepciones anteriores que no consideraban quizá la interacción lingüística en su justa medida, podrían implicar el uso de metodologías de enseñanza de L2 para el castellano, especialmente en el caso de los estudiantes sin restos auditivos relevantes. Sin embargo,



se hace necesario un correcto etiquetado de las lenguas orales/escritas para cada individuo. Así, las metodologías de L1 se podrían aplicar para aquellos alumnos cuyos restos auditivos les permitan adquirir la lengua por vía oral. Las metodologías de enseñanza de L1 se diferencian de aquellas de L2 en el input lingüístico. Dado que las primeras presuponen un input oral en la adquisición de la lengua, tienden a concentrarse más en aspectos como los géneros literarios, los registros escritos o el análisis morfosintáctico. En cambio, las metodologías de enseñanza de L2 no presuponen ningún conocimiento lingüístico previo, así que tienden a planificar el input lingüístico, organizado y presentado al estudiante mediante situaciones comunicativas a través de un enfoque funcional. Este estudio pone de relieve la necesidad de este tipo de enfoques funcionales que no se detengan en el plano morfosintáctico, establezcan interfaces con el plano pragmático-discursivo en la línea esbozada por Halliday & Hasan (1976), y tengan en cuenta las áreas donde la lejanía estructural de las lenguas orales con la lengua de signos como L1 pueda implicar claras divergencias consistentes, como es el caso de la elipsis del artículo o de la anáfora temporal. Estos últimos enfoques, con sus aplicaciones a la enseñanza y análisis del castellano (Calsamiglia & Tusón 1999, Cuenca 2010), resultarían más adecuados como metodología para aquellos estudiantes sordos sin restos auditivos relevantes a quienes se haya etiquetado la lengua de signos como L1, ya que en su caso deben *aprender* –no *adquirir*– esta lengua oral / escrita como L2.

La política lingüística y educativa necesita redefinir no sólo las metodologías de enseñanza, sino también el perfil de los docentes de castellano con alumnos sordos a su cargo en cualquier programa de educación bilingüe. La manifestación explícita de las categorías de contacto lingüístico implica, en primer lugar, que estos docentes deberían ser lingüistas expertos en adquisición y didáctica multilingüe con claros conocimientos de Lingüística de las Lenguas de Signos. En segundo lugar, la confirmación de las categorías de contacto intermodal también implica la necesidad de que las políticas educativas adopten la perspectiva plurilingüe propuesta por el Consejo Europeo, que tiene en cuenta el fenómeno continuo de interacción lingüística a lo largo de toda la vida. Además, el diseño de políticas educativas debería contemplar la necesidad de la educación bilingüe de sordos para adaptarse a los avances de la tecnología moderna en relación con los implantes cocleares. Dado que los alumnos sordos profundos y severos son el *target* tradicional de los programas de educación bilingüe y, a su vez, el *target* principal de los implantes cocleares, las políticas educativas necesitan estar abiertas a la inclusión en los programas de educación bilingüe de estudiantes con implantes cocleares, cuyos padres hayan optado por este tipo de educación, ya sea como medida temporal hasta el momento en que el implante resulte eficaz o como modo de propiciar el desarrollo de la identidad del niño como persona sorda que pertenece a una comunidad, o a dos. En estos casos, el correcto etiquetado de las lenguas para la selección metodológica en el proceso de desarrollo bilingüe podría variar desde una etiqueta inicial de L2 hasta otra final de L1, implicando entonces un cambio de metodología de enseñanza y un cambio de grupo o aula, desde uno específico a uno inclusivo.

Más importante aún en este estudio es la confirmación de la aplicabilidad del modelo de Cummins a la educación bilingüe mediante la manifestación explícita de un fenómeno lingüístico, como es el caso de la transferencia lingüística intermodal entre la lengua de

signos y la lengua escrita. Esta confirmación tiene implicaciones ecológicas y políticas más allá del mero fenómeno lingüístico. Si la lengua de signos es considerada como una minoría lingüística tal y como propone Cummins, resulta crucial que los encargados del diseño de las políticas educativas tengan en cuenta la metáfora del ecosistema lingüístico (Nettle & Romaine 2000). Así, la educación bilingüe de sordos sería dotada de una función de mantenimiento enmarcado en la planificación lingüística para preservar la lengua natural de la comunidad sorda. En este sentido, la aprobación en el Parlamento Catalán de la ley 17/2010, que pretende establecer un marco legal para el aprendizaje, la docencia y la protección de la LSC y la educación de sordos, podría proporcionar a la Comunidad Sorda catalana, no sólo un argumento lingüístico basado en el eje política-investigación-práctica, sino también el marco legal necesario para reivindicar el derecho a exigir, mediante políticas de planificación lingüística ecológicas, el mantenimiento de su modo de expresión natural.

## ANEXO

```
@Begin
@Languages: en
@Participants: MAR Subject
@ID: en|menéndez|MARI14;|male||Subject|2ESOI
@Warning: Mar01
@Comment: L1 LSC , L2 Spanish , L2 Catalan , L3 English
@Activities: Written text
@Date: 9-MAY-2008
@Location: Barcelona
@Transcriber: Bruno Menéndez
@Situation: Written tale: Sant Jordi
*MAR: Erase una vez un pueblo .
%fon:
%mor:
%lex:
%syn:
%dis:
*MAR: hay castillo grande .
%fon:
%mor: 2ØINFLVT 1ØDET
%lex:
%syn:
%dis: 1REPLSUBRELCALQ 2ØVTANAPH
*MAR: aqui vive Rey i su hija princesa guapa .
%fon:
%mor: 2ØINFLVT 1ØDET 1ØDET
%lex:
%syn: REPLLEXCAT
%dis: 1REPLSUBRELCALQ 2ØVTANAPH
*MAR: Cada dia los pueblos de castillo trabajan normal .
%fon:
%mor:
%lex: 4REPLLEX 4REPLLEXCALQ
%syn: 1ØDET
%dis: 2ØVTANAPH
```

\*MAR: cuidan los animales, plantas... de todo .  
 % fon:  
 % mor: 1ØDET  
 % lex:  
 % syn: 1ØPREP 1ØPREP 1ØDET  
 % dis: 2ØVTANAPH  
 \*MAR: pero este pueblo esta cerca un lago enorme con color verde extraño .  
 % fon:  
 % mor:  
 % lex: 1REPLLEXCAT  
 % syn: 1ØPREP 4REPLPREP  
 % dis: 2ØVTANAPH  
 \*MAR: y caliente .  
 % fon:  
 % mor:  
 % lex:  
 % syn: 1ØCOPAT  
 % dis:  
 \*MAR: y hay trozos de huesos y carnes de humanos o animal .  
 % fon:  
 % mor:  
 % lex:  
 % syn: 2ØAGR  
 % dis: 2ØVTANAPH  
 \*MAR: porque este lago vive un dragon enorme .  
 % fon:  
 % mor: 1ØPREP  
 % lex:  
 % syn:  
 % dis: 2ØVTANAPH  
 \*MAR: entonces un dia dragon tiene mucha hambre .  
 % fon:  
 % mor: 1ØDET  
 % lex:  
 % syn:  
 % dis: 2ØVTDEIX  
 \*MAR: y va comer los pueblos .  
 % fon:  
 % mor:  
 % lex: 4REPLLEX  
 % syn: 1REPLSYNCCALCAT  
 % dis: 2ØVTDEIX  
 \*MAR: los pueblos se preocupan mucho .  
 % fon:  
 % mor: 2ØVTINFL  
 % lex: 4REPLLEX  
 % syn:  
 % dis: 2ØVTDEIX  
 \*MAR: y tiene una idea .  
 % fon:  
 % mor: 2ØINFLVP/T  
 % lex:  
 % syn: 2ØVAGR  
 % dis: 2ØVTDEIX  
 \*MAR: cada dia las personas que vive el pueblo, da comida a dragon, comida

de animales .

% fon: 2ØINFL 2ØINFL  
% mor: 1ØPREP 1ØDET

% lex:  
% syn: 2ØVAGR 2ØVAGR  
% dis: 2ØVTANAPH 2ØVTANAPH

\*MAR: pero un dia toca personas porque no hay mas animales .

% fon:  
% mor:  
% lex:  
% syn: 2ØPRON 2ØPREP 1ØDET  
% dis:

\*MAR: entonces las personas decide toca la princesa, hija de rey .

% fon:  
% mor: 2ØVPINFL 2ØPREP 1ØDET

% lex:  
% syn: 2ØVAGR 1REPLSUBCLCALQ  
% dis: 2ØVTDEIX 2ØVTANAPH

\*MAR: y rey pone triste, preocupado .

% fon:  
% mor: 1ØDET 2ØPRON

% lex:  
% syn:  
% dis: 2ØVTDEIX

\*MAR: y llega este dia para princesa a lago.

% fon:  
% mor:  
% lex:  
% syn: 1REPLSUBFINCL 1ØVCLASMOVCL  
% dis: 2ØVTDEIX

\*MAR: Y todos pueblos ver .

% fon:  
% mor: 2ØVPINFL

% lex:  
% syn: 2ØPRON  
% dis: 2ØVTDEIX

\*MAR: Y princesa camina poco, poco .

% fon:  
% mor:  
% lex:  
% syn: 1REPLASPEX  
% dis: 2ØVTANAPH

\*MAR: y aparece dragon .

% fon:  
% mor:  
% lex:  
% syn: 1ØDET  
% dis: 2ØVTDEIX

\*MAR: pero se oye unos pasos de caballo .

% fon:  
% mor: 2ØVBINFL

% lex:  
% syn:  
% dis: 2ØVTDEIX

\*MAR: entonces vino un caballo blanco con un caballero blanca .

%fon:  
 %mor:  
 %lex: 4ØREPLLEX  
 %syn: 2ØNAGR  
 %dis: 2ØANAPHTIMELINE  
 \*MAR: y baja y coge espada .  
 %fon:  
 %mor:  
 %lex:  
 %syn: 2ØPRON 1ØDET  
 %dis: 2ØVTDEIX 2ØVTDEIX  
 \*MAR: y corre hacia dragon .  
 %fon:  
 %mor:  
 %lex:  
 %syn: 1ØDET  
 %dis: 2ØVTDEIX  
 \*MAR: y vence al dragon .  
 %fon:  
 %mor:  
 %lex:  
 %syn:  
 %dis: 2ØVTDEIX  
 \*MAR: hay un sangre de dragon .  
 %fon:  
 %mor: 4+DET  
 %lex:  
 %syn:  
 %dis: 2ØVTDEIX  
 \*MAR: y aparece una rosa preciosa .  
 %fon:  
 %mor:  
 %lex:  
 %syn:  
 %dis: 2ØVTDEIX  
 \*MAR: y San Jordi coge .  
 %fon:  
 %mor:  
 %lex:  
 %syn: 2ØPRON  
 %dis: 2ØVTDEIX  
 \*MAR: y regaló a princesa .  
 %fon:  
 %mor:  
 %lex:  
 %syn: 2ØPRON 1ØDET  
 %dis: 2ØVTDEIX  
 \*MAR: al final estan enamorados .  
 %fon:  
 %mor:  
 %lex:  
 %syn:  
 %dis: 2ØVTDEIX  
 \*MAR: pero San Jordi dice no puedo .  
 %fon:

%mor:  
%lex:  
%syn:  
%dis: 2ØVTDEIX 1ØJUXTPUNCTDE  
\*MAR: porque debo salvar a los mundos .  
%fon:  
%mor:  
%lex:  
%syn:  
%dis:  
\*MAR: porque todo me necesitan .  
%fon:  
%mor:  
%lex:  
%syn: 2ØNAGR  
%dis:  
@End

## REFERENCIAS

Barberà, G. 2007. *La cohesió discursiva i l'espai en la llengua de signes catalana*. Tesis doctoral del programa de Ciencia Cognitiva y Lenguaje. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

Bhatia, T. & Ritchie, W.C. (eED.). 2003. *The handbook of bilingualism*. 406-436. Oxford: Blackwell.

Bishop, D.V.M. 1982. Comprehension of spoken, written and signed sentences in childhood language disorders. *Journal of Child Psychology, Psychiatry*, 23, 1-20.

Butler, Y. & Hakuta, K. 2004. Bilingualism and Second Language Acquisition. En *The handbook of bilingualism*. Bhatia, T. & Ritchie, W.C. (eED.), 406-436. Oxford: Blackwell.

Calsamiglia H. & Tusón A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Ariel.

Chamberlain, C. & Mayberry, R. 2000. Theorizing About the Relation Between American Sign Language and Reading. En: Chamberlain C, Morford J y Mayberry R (eED.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000: 222-259.

Clark, D., Begue, J., Gilbert, G., & Weber, B. 2008. *The Guessing Game: The Effect of Morpho-Graphemic Organization on Word Attack Skills*. Conference at the 2nd International Forum of the Deaf in Fez, Morocco. Published online at Gallaudet's VL2 website:

<http://vl2.gallaudet.edu/assets/section7/document40.pdf> (accessed October 15, 2008).



Colin S, Magnan A, Ecalle J, & Leybaert J. 2007. Relation between deaf children's phonological skills in kindergarten and word recognition performance in first grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48:139–146.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP.

Cummins, J. 1989. A theoretical framework of bilingual special education. *Exceptional children*, 56, 111-119.

Cuenca, M<sup>ª</sup>J. *Gramática del Texto*. 2010. Arco/Libros

Dubuisson, C., Parisot, A., & Vercaigne-Ménard, A. 2008. Bilingualism and deafness: Correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French. In *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Plaza-Pust, C. & Morales-López, E. (eED.), 29-50. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam.

Ehri, L.C. 1992. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (eED.), *Reading Acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

*El Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*. 2003. Oficial Report. Madrid: Ministry of Education/CNSE.

Frigola, S. & Quer, J. 2005. Discurso (in)directo y deícticos en estructuras de cambio de rol en Lengua de Signos Catalana. *II Congreso Nacional de Lengua de Signos Española*. Universidad de Valladolid. Valladolid, 15-17 septiembre 2005.

Gawlitzeck-Maiwald, I. & Tracy, R. 1996. Bilingual bootstrapping. In *Two Languages. Studies in Bilingual First and Second Language Development*, N. Müller (ed.). *Linguistics* 34(5): 901-926. Special Issue.

Genesee, F. 2002. Portrait of the bilingual child. In *Portraits of the L2 User*, V. Cook (ed.), 167-196. Clevedon: Multilingual Matters.

Gras, V. 2004. *El sistema verbal en la lengua de signos catalana (LSC)* Actas del VI Congreso de Lingüística General, (Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004) In 4 vols. 17 x 24 cm 3848 págs. Hard cover Madrid.

Günther, K.-B., Schäfke, I., Koppitz, K. & Matthaei, M. 2004. Vergleichende Untersuchungen zur Entwicklung der Textproduktions- und Erzählkompetenz. In *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*, K.-B. Günther & I. Schäfke (eED.), 189-267. Hamburg: Signum.

- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1976): *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- Hanson, V. L., Goodell, E., & Perfetti, C. A. 1991. Tongue-twister effects in the silent reading of hearing and deaf college students. *Journal of Memory and Language*, 30, 319–330.
- Herrero Blanco, A. 2005. *Gramática visual de la Lengua de Signos Española*, <http://www.cervantesvirtual.com/seccion/signos/> (accessed September 15, 2008).
- Herrero Blanco, A. y Peidro, A. 2007. “Los tipos de plural en la Lengua de signos española” en *Actas del VI Congreso de Lingüística general*, Madrid: Arco Libros, 1051-1064.
- Herrero Blanco, A. 2009. *Gramática Didáctica de la Lengua de Signos Española (LSE)*. CNSE. Madrid. Ediciones SM.
- Hoffmeister, R. 2000. A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children. In: Chamberlain C, Monford J, and Mayberry R (EED) *Language Acquisition by Eye*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000: 143-164.
- Izzo, A. 2002. Phonemic Awareness and Reading Ability: An Investigation with Young Readers Who Are Deaf. *American Annals of the Deaf*, v147 n4 p18-28.
- Johnson, R., Liddel, S., & Erting, C. 1989. *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Working Paper 89-3. Wahington, DC: Gallaudet University Research Institute.
- Kelly, L., & Barac-Cikoja, D. 2008. *Elements of Skill Crucial for Deaf Readers. Conference at the Gallaudet Research Institute (13 February 2008)*. Published online at Gallaudet's VL2 website:  
<http://vl2.gallaudet.edu/assets/section7/document22.pdf>
- LaSasso, C. 2003. Survey of Residential and Day Schools for Deaf Students in the United States That Identify Themselves as Bilingual-Bicultural Programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8: 1; 79-91.
- Luetke-Stahlman, B. & Nielsen, D. 2003. The Contribution of Phonological Awareness and Receptive and Expressive English to the Reading Ability of Deaf Students with Varying Degrees of Exposure to Accurate English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v8 n4 p464-84.
- MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES project: tools for analysing talk the database*. Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Maeder, C. 1995. Interférences entre LSF et français dans l'expression des notions spatiales et temporelles. *Glossa* 49: 38-43.

- Mason, D. 1997. Response to Mayer and Wells: The Answer Should Be Affirmative. *Journal of Deaf Education*. 2:4, 277-279. Oxford University Press
- Mayer, C. & Wells, G. 1996. Can the Linguistic Interdependence Theory Support a Bilingual-Bicultural Model of Literacy Education for Deaf Students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1996; 1: 93-107.
- Mayer, C. & Akamatsu, C.T. 1999. Bilingual-Bicultural models of literacy education for deaf students: Considering the claims. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4: 1-8.
- Mayer, C. & Akamatsu, C.T. 2000. Deaf children creating written texts: Contributions of American Sign Language and signed forms of English. *American Annals of the Deaf* 145(5): 394-403.
- McGuinness, D., McGuinness, C., & Donohue, J. 1995. Phonological training and the alphabet principle: Evidence for reciprocal causality. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 830-852.
- Meisel, J. 1989. Early differentiation of languages in bilingual children. In *Bilingualism across the Life-span: In Health and Pathology*, K. Hyltestam & L. Obler (eED.), 13-40. Cambridge: CUP.
- Menéndez, B. 2009. *Bilingüismo intermodal: El contacto de la Lengua de Signos Catalana con el inglés escrito como indicativo de transferencia lingüística en la educación bilingüe-bicultural*. Tesis de Máster en Comunidad Sorda, Educación y Lengua de Signos. No publicada. Universidad de Barcelona.
- Miller, P. 1997. The effect of communication mode on the development of phonemic awareness in prelinguallydeaf students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1151-1163.
- Morgan, G. 1999. *Event packaging in British Sign Language Discourse. A Storytelling and Conversation*. *Discourse in Deaf Communities*, ed. E. Winston, 27-58. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Nettle, D. & Romaine, S. 2000. *Vanishing voices: The extinction of the world's languages*. Oxford: University Press.
- Niederberger, N. 2008. In *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Plaza-Pust, C. & Morales-López, E. (eED.), 29-50. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam.
- Padden, C. 2008. Foreword. In *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Plaza-Pust & Morales-López, E. (eED.), 29-50. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam.

Padden, C. & Ramsey, C. 2000. American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children. In: Chamberlain C, Morford J., y Mayberry R. (eED) *Language Acquisition by Eye*. Lawrence Erlbaum Associates, 2000: 165-189. Mahwah, NJ.

Perfetti, C.A., & Sandak, R. 2000. Reading optimally builED on spoken language: Implications for deaf literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 31-50.

Plaza-Pust, C. 2006. *Bilingual acquisition of German Sign Language and written German: Developmental asynchronies and language contact. Theoretical Issues in Sign Language Research Conference*, Florianopolis, Brazil, December 2006. (2008) R. M. de Quadros (ed.). Editora Arara Azul. Petrópolis / RJ. Brazil.

Plaza-Pust, C. 2008. Why Variation Matters. In *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Plaza-Pust, C. & Morales-López, E. (eED.), 29-50. John Benjamins Publishing Company. Ámsterdam.

Plaza-Pust, C. & Morales-López, E. (eED.). 2008. *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. John Benjamins Publishing Company. Ámsterdam.

Prinz, P., Kuntze, M. & Strong, M. 2001. Variable factors in the relationship between American Sign Language (ASL) proficiency and English literacy acquisition in deaf children. In *Proceedings of the 8<sup>th</sup> Conference of the International Association for the Child Language*, M. Almgren, A. Barrena, M.-J. Ezerzabarrena, I. Idiazabal & B. McWhinney (eED.), 1429-1440. Somerville MA: Cascadilla.

Quer, J. (scientific direction), E.M. Rondoni (technical direction) & GRIN. 2005. *Gramàtica bàsica de la llengua de signes catalana*. Barcelona: DOMAD. ISBN: 84-932511-9-4.

Quer, J. & Boldú, R. M<sup>a</sup>. 2006. 'Lexical and morphological resources in the expression of sentential negation in Catalan Sign Language (LSC)'. *Actes del 7è Congrés de Lingüística General, Universitat de Barcelona*. CD-ROM.

Quigley, S.P. & King, C. 1980. Syntactic performance of hearing impaired and normal hearing individuals. *Applied Psycholinguistics*; 1 (4), pp. 329-356.

Quigley, S.P. & Paul, D.P. 1984. *Language and deafness*. San Diego: College Hill Press.

Ritchie, WC. & Bhatia, TC. 2004. Social and Psychological Factors in Language Mixing. In *The handbook of bilingualism*. Bhatia T. & Richie, W.C. (eED.), 406-436. Oxford: Blackwell.

Schäferke, I. 2005. *Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern*. Hamburg: Signum.

Strong, M. & Prinz, PM. 1997. A Study of Relationship Between American Sign Language and English Literacy. *Journal of the Deaf Studies and Education* 2:1, 37-46.

Swanwick, R. & Gregory, S. 2008. *Sign Bilingual Education: Policy and Practice*. Gloucestershire: Douglas McLean.

Taescher, T., Devescovi, A., & Volterra, V. 1988. Affixes and function word in the written language of the deaf children. *Applied Psycholinguistics*, núm. 9, pp. 385-401.

Taub, S. 2001. *Language from the body. Iconicity and Metaphor in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press

Taylor, L. 1969. *A language analysis of the writing of deaf children*. Tesis doctoral no publicada. Florida State University Tallahassee.

Wilbur, RB. 1996. Evidence for the Function and Structure of Wh-Clefts in American Sign Language. In *International Review of Sign Linguistics*, eED. W. Edmondson and R. Willbur, 209-256. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wilbur, RB. 1996. Evidence for the Function and Structure of Wh-Clefts in American Sign Language. In *International Review of Sign Linguistics*, eED. W. Edmondson and R. Willbur, 209-256. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wilbur, RB. 2000. The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*; 5, 1; p. 81-104.

Winston, E. 1995. *Spatial Mapping in Comparative Discourse Frames. A Language, gesture and space*, eED. K. Emmorey y J. Reilly, 87-114. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.