

Propuesta curricular de la lengua de signos española

NIVEL USUARIO BÁSICO

A1 – A2

Basado en el Marco común europeo
de referencia para las lenguas



Fundación ONCE
para la superación e integración social
de personas con discapacidad



CAJA MADRID
OBRA SOCIAL

Propuesta curricular de la lengua de signos española

Nivel usuario básico

A1 – A2

Coordinación:

Unidad de Política Lingüística de la lengua de signos española
(Fundación CNSE)

Edición:

Área de Investigación en lengua de signos española
(Fundación CNSE)

Traducción del *Referencial de competencias en lengua de signos francesa*:

María Querreda Herrera



© Fundación CNSE, 2010

Depósito Legal:

Imprime:

Propuesta curricular de la lengua de signos española. Nivel usuario básico A1-A2 es una obra colectiva, concebida, creada y realizada en la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación: www.fundacioncnse.org. Teléfono: 91 376 85 60. Correo electrónico: fundacion.cnse@fundacioncnse.org.

Índice

Prólogos

Dña. Carmen Caffarel 5

Dña. Concepción M^a Díaz Robledo 7

1. Introducción general 11

2. Objetivos curriculares 25

2.1. Objetivos generales 25

2.2. Objetivos específicos 26

3. Contenidos curriculares 30

3.1. Contenidos gramaticales 30

3.1.1. El sustantivo 30

3.1.2. El adjetivo 30

3.1.3. Los deícticos 31

3.1.4. Los posesivos 31

3.1.5. Los cuantificadores 31

3.1.6. Los pronombres interrogativos 31

3.1.7. El verbo 32

3.1.8. La oración..... 32

3.1.9. Los conectores 32

3.1.10. Los adverbios 33

3.1.11. Los clasificadores 33

3.1.12. La fonología 34

3.2. Contenidos léxicos 34

3.2.1. El individuo y las relaciones personales 34

3.2.2. Educación y trabajo 36

3.2.3. Ocio y viajes 37

3.2.4. Hogar y vivienda 38

3.2.5. Compras y actividades económicas 40

3.2.6. Salud 41

3.2.7. Ciencia y tecnología 41

3.2.8. Organización política y social 42

3.2.9. Universo y geografía física 43

3.3. Contenidos socioculturales 44

3.4. Contenidos pragmáticos.....	46
3.4.1. Pedir información	46
3.4.2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	46
3.4.3. Expresar gustos, deseos y sentimientos	48
3.4.4. Influir en el interlocutor	49
3.4.5. Relacionarse socialmente	52
3.4.6. Estructuración, construcción e interpretación del discurso	53
4. Orientaciones metodológicas	54
5. Orientaciones para la evaluación	68
5.1. Introducción	71
5.2. Orientaciones para la evaluación del dominio lingüístico	73
5.3. Criterios de evaluación	85
6. Propuesta de temporalización	93
Bibliografía	95
Anexo 1: Marco común europeo de referencia para las lenguas adaptado a la lengua de signos francesa	101
Anexo 2: cuadro de autoevaluación del nivel común de referencia A (adaptación)	140
Anexo 3: aspectos cualitativos del uso signado de la lengua del nivel común de referencia A (adaptación)	141
Anexo 4: descriptores de actividades comunicativas de la lengua del nivel común de referencia A (adaptación)	142
Anexo 5: especificaciones de autoevaluación de <i>DLALANG</i> (adaptación)	151
Anexo 6: directrices de EALTA para una Buena Práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas	152

Prólogo

En la tradición educativa occidental, y significativamente en Europa, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas desde hace ya algunas décadas ha ido evolucionando de forma decidida hacia modelos pedagógicos centrados en el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. Estos modelos responden a una visión amplia del aprendizaje y el uso de la lengua, basada en los propósitos comunicativos de los hablantes y en el interés por preparar a los alumnos para que sean capaces de desenvolverse en diferentes situaciones de comunicación. En esta evolución, el papel del Consejo de Europa, que auspició ya en los años setenta el desarrollo de los primeros modelos curriculares con un claro enfoque comunicativo, ha sido fundamental. La publicación en 2001 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* supuso, en este sentido, la concreción de una base común para la enseñanza y la evaluación de las lenguas que ha permitido avanzar en el objetivo de dar coherencia a los currículos y a los sistemas de certificación lingüística en toda Europa.

La definición de niveles comunes de competencia lingüística como los que propone el Marco de referencia responde al afán por preservar el rico patrimonio lingüístico y cultural europeo. De este patrimonio forman parte también las distintas lenguas de signos que han ido adquiriendo, paulatinamente y a distintas velocidades, un estatuto propio y que, en el caso de la lengua de signos española, alcanzó su pleno reconocimiento en 2007. Las lenguas de signos, con la especificidad que les confiere el ser lenguas visuales y gestuales, responden, al igual que las lenguas orales, al objetivo último de la comunicación y el entendimiento entre las personas y son también, por ello, parte importante del patrimonio lingüístico común.

Desde el punto de vista pedagógico, una visión ampliada de la lengua como comunicación sitúa en un espacio común a las lenguas orales y a las lenguas

de signos. Del mismo modo que las competencias, actividades comunicativas y estrategias que se presentan en las escalas de descriptores del *Marco de referencia* permiten desarrollar diseños curriculares coherentes entre las lenguas orales, las lenguas de signos pueden también, con las debidas adaptaciones, sustentarse en la base común del documento europeo para establecer su propio modelo descriptivo. De este modo las lenguas de signos y las lenguas orales tienen la oportunidad de establecer una relación de mutuo provecho basada en el análisis de las dimensiones lingüística y pedagógica que comparten desde su papel común de instrumentos de comunicación.

La propuesta curricular de la lengua de signos española que se presenta en este documento es un claro ejemplo de las posibilidades que ofrece el trabajo conjunto de los distintos tipos de lengua y constituye, sin duda, un logro en los avances del desarrollo pedagógico en el campo de las lenguas de signos actuales. Cuando, hace ya algunos años, se establecieron los primeros contactos entre la CNSE y el Instituto Cervantes, quedó claro que había un campo posible de colaboración basado en el común interés por la lengua, la comunicación y la superación de las fronteras que aíslan a las personas y fomentan, en tantas ocasiones, la intolerancia y la desigualdad. El convenio de colaboración suscrito por las dos instituciones en 2008 vino a consolidar el compromiso de entendimiento y la voluntad de seguir trabajando juntos. Desde entonces, el intercambio de experiencias y el apoyo mutuo ha ido rindiendo buenos frutos, entre los que merece todo el reconocimiento la propuesta curricular que se recoge en estas páginas y que constituye un paso de alcance en el camino en el que seguimos avanzando.

Mi más calurosa felicitación a la CNSE por este trabajo. El Instituto comparte la satisfacción por una obra de especial utilidad para el desarrollo lingüístico y siente renovado su compromiso de colaboración y difusión con la lengua de signos española.

Carmen Caffarel
Directora del Instituto Cervantes

Prólogo

En el año 2001, la Unión Europea y el Consejo de Europa promovieron la celebración del Año Europeo de las Lenguas, con la que pretendían poner en relevancia la riqueza lingüística y cultural de Europa e impulsar el conocimiento de idiomas. La CNSE participó activamente en este acontecimiento con un proyecto que la Comisión Europea ha calificado de “buena idea que servirá de inspiración para buscar otras formas de promover el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística”. Casi diez años después, aún puede encontrarse un resumen de este proyecto, *Conoce nuestra lengua: la lengua de signos*, en la página web de la Comisión Europea, seleccionado por la misma entre otros 200 proyectos¹.

Desde entonces, esta Confederación ha seguido con gran disposición e interés los trabajos del Consejo de Europa, con especial atención al *Marco europeo de referencia para las lenguas*, que se publicaba ese mismo año. Las actuaciones relativas a la normalización de la lengua de signos española fueron delegándose progresivamente en la Fundación CNSE, una organización no gubernamental sin ánimo de lucro creada específicamente para impulsar la supresión de las barreras de comunicación y la investigación y difusión de la lengua de signos española siguiendo el norte marcado por la CNSE.

La publicación de esta propuesta curricular de la lengua de signos española no es azar ni improvisación. Tenemos conocimiento del *Marco europeo* desde el momento de su traducción al español por el Instituto Cervantes en el 2002, pero se han tenido que dar una serie de pasos previos que, a juicio de la CNSE y a la vista de los resultados, eran necesarios.

En primer lugar, era preciso recoger la experiencia de aplicar los primeros materiales para la enseñanza de la lengua de signos española que la CNSE había desarrollado y publicado entre 1998 y 2000, *Signar: aprende lengua de*

signos española. Estos materiales didácticos se concibieron desde la perspectiva del enfoque comunicativo que el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa había estado promoviendo años atrás. A través de la red de enseñanza de lengua de signos del movimiento asociativo de la CNSE, que en la actualidad integra a más de 300 profesionales –sordos y oyentes– y 10.000 estudiantes cada año, se trasladaron a la Fundación CNSE las observaciones así reunidas.

En segundo lugar, la Fundación CNSE elaboró el primer diccionario normativo de la lengua de signos española, que publicó en el 2007 tras cinco años de investigación con la colaboración con la Real Academia Española, la Universidad de Alicante y las federaciones autonómicas de personas sordas integradas en la CNSE.

Por último, en el 2009 la editorial SM publicó la primera gramática completa de la lengua de signos española en colaboración con la Fundación CNSE para su revisión científica. Esta obra, de la que es autor Ángel Herrero Blanco, catedrático de Lingüística General en la Universidad de Alicante, ha sido un avance científico matriz para emprender el proyecto de la Fundación CNSE que ahora nos ocupa.

Se hubiera podido esperar más, continuar aumentando el acervo científico y práctico sobre la enseñanza de la lengua de signos española. ¿Hasta cuando? La CNSE es testigo de primera fila del uso de la lengua de signos y, en sus ya 75 años de existencia, no podemos atestiguar ni un atisbo de retroceso en el uso y en el estudio de esta lengua. Estamos convencidos de que no hay un final, como tampoco lo ha habido para la lengua española que, este mismo año, ha publicado la *Nueva gramática de la lengua española*: más de treinta ediciones la preceden. Esta obra tampoco puede aspirar a la precisión y al alcance del *Plan curricular del Instituto Cervantes*: creemos que la *Propuesta curricular de la lengua de signos española* es una obra modesta pero, en justicia, meritoria.

Estos 75 años han servido a la CNSE para acumular también una amplia experiencia y conocimientos sobre la comunidad lingüística de personas usuarias de la lengua de signos a la que representa. Precisamente una de las características que definen a esta comunidad lingüística es su innegable esencia bilingüe, por cuanto que es una comunidad que se inserta indefectiblemente en la

sociedad oyente. La comunidad sorda jamás ha tenido aspiraciones de gueto, pero no renuncia a su identidad cultural y lingüística reconocida por la Organización de las Naciones Unidas a través de la *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Las personas sordas queremos ser como los demás, disfrutar de los mismos derechos y cumplir las mismas obligaciones, pero sin dejar de ser nosotras mismas. Y el plurilingüismo está en la raíz misma de esta idea.

El Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa considera que el aprendizaje de idiomas es fundamental para el entendimiento entre los países europeos y para facilitar la movilidad educativa y profesional. Los beneficios de aprender lenguas son muchos; los inconvenientes, ninguno. Las investigaciones han confirmado sobradamente que el aprendizaje de segundas lenguas tiene efectos positivos en el desarrollo intelectual infantil, mejora la comprensión de su propia lengua materna, y contribuye al mejor rendimiento académico y profesional. Si todos estamos de acuerdo en que el aprendizaje de idiomas es beneficioso, no lo es menos el de la lengua de signos española.

Esperamos que esta pequeña contribución de la Fundación CNSE al plurilingüismo, con la publicación de la *Propuesta curricular de la lengua de signos española*, sea tanto de utilidad para quienes trabajan en el ámbito de la enseñanza de la lengua de signos española como de interés para quienes se animan a aprenderla. Además, confiamos en que inspire la reflexión y posteriores trabajos que nos permitan seguir avanzando, un poco más, hacia un único final aceptable: el del estigma sobre las lenguas de signos en España y, más concretamente, sobre las personas sordas usuarias de las mismas.

Concepción M^a Díaz Robledo
Presidenta de la CNSE

1. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/awareness/projects/index_en.html

1. Introducción general

“Nuestra competencia comunicativa y nuestra capacidad para aprender nuevas lenguas crecen exponencialmente en función de las habilidades y destrezas lingüísticas, sociales y culturales añadidas a nuestro repertorio. De este modo, en la medida en que somos capaces de comunicar en una nueva lengua, enriquecemos nuestra capacidad de comunicación a nivel global. Un buen marino es aquel que ha navegado en muchos barcos diferentes, desde la balsa de *titora* hasta un superpetrolero” (García Doval et al. 2004: 82).

El Marco común europeo de referencia para las lenguas

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (en adelante MCER) es un documento publicado por el Consejo de Europa en el año 2001, desarrollado con el fin de proporcionar una base para el reconocimiento mutuo de los niveles de competencia en idiomas y facilitar la movilidad educativa y profesional en Europa. Es uno de los proyectos llevados a cabo por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa para la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas, resultado de más de diez años de consulta e investigación científica en los cuarenta y un Estados miembro del Consejo de Europa.

Sin duda, el aspecto más conocido es la denominación de los niveles de competencia comunicativa, los populares *A1, A2, B1, B2, C1 y C2*¹. Pero quedarse sólo con esta idea es una imagen que no hace justicia al contenido y verdadero significado del MCER. Prueba de ello es el enorme y evidente impacto que el documento ha tenido en el mundo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, casi todas las instituciones a nuestro alrededor han entendido y compartido las virtudes del MCER: las Escuelas Oficiales de Idiomas²; el Instituto Cervantes, que otorga los títulos oficiales *Diplomas del Español como Lengua Extranjera* (DELE), en nombre del Ministerio de Educación³; las Universidades y sus centros de idiomas;

o el propio Sistema Educativo español en la enseñanza de la lengua extranjera como materia curricular⁴.

El MCER, además de ofrecer una escala ilustrativa de descriptores para los niveles de referencia, promueve a lo largo de sus nueve capítulos y otros anexos la reflexión sobre los objetivos y la metodología de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. A la dimensión vertical del MCER (A1, A2,...) se le une una dimensión horizontal que describe la actividad y la competencia comunicativa. Incluso así, el propio MCER aclara que “esto supone una simplificación considerable” sobre el uso de la lengua⁵.

En cualquier caso, no resulta sencillo resumir el contenido y alcance del MCER. Además de la lectura del mismo, las personas interesadas en profundizar pueden recurrir a una amplia bibliografía, de la cual puede encontrarse una pequeña parte en este mismo documento. Quizá el único resumen posible es el que el MCER proporciona en los tres primeros párrafos del capítulo 1⁶:

“El *Marco de referencia europeo* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Se pretende que el *Marco de referencia* venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. El *Marco* proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que estos satisfagan las necesidades de sus alumnos.

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los

objetivos, los contenidos y la metodología, el *Marco de referencia* favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa”.



Portada de la edición en español del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, traducido por el Instituto Cervantes y editado por el Ministerio de Educación y Anaya.

El MCER describe, no prescribe. Se declara como un documento flexible, abierto y no dogmático⁷. No incluye una lista de objetivos y contenidos curriculares, una metodología infalible para el aprendizaje de cualquier lengua, ni modelos de exámenes para evaluar, por ejemplo, la competencia gramatical del alumnado. El MCER es, como bien indica su título, una referencia a la que acudir, un espacio de reflexión que prepara la toma de decisiones cuando sus destinatarios –profesorado, autores de materiales, entidades examinadoras, etc.– se propongan elaborar programas de lenguas, planes curriculares o exámenes. En definitiva, las utilidades del MCER pueden ser muy variadas y no pretende instaurarse como una norma, sino como una herramienta de trabajo.

También quiere ser un documento “fácil de usar”⁸. Sin embargo, su uso directamente por los destinatarios del MCER no resulta tan fácil, como muchos especialistas han comprobado⁹. Es precisamente por todo ello por lo que la Fundación CNSE ha emprendido la elaboración de esta propuesta curricular para la lengua de signos española como segunda lengua.

La lengua de signos española y la propuesta curricular

La lengua de signos española y la lengua de signos catalana (en la Comunidad Autónoma de Cataluña) alcanzaron su reconocimiento en el Estado Español en el año 2007 con la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas* (BOE del 24 de octubre)¹⁰. Esta ley define las lenguas de signos como “lenguas o sistemas lingüísticos de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales” (artículo 4). Coincide así con la gran mayoría de los expertos en lingüística, diccionarios y enciclopedias de lingüística cuando afirman que las lenguas de signos son lenguas visuales y gestuales¹¹. Esta diferencia en el canal de transmisión de la lengua conlleva una diferencia en su forma de producción y recepción pero completamente congruente con la tipología de la lingüística universal.



Archivo gráfico de la Fundación CNSE

Concentración de más de 15.000 personas de todo el país en la Puerta del Sol madrileña, convocadas por la CNSE para celebrar el reconocimiento legal de la lengua de signos española y catalana.

Sin embargo, la lengua de signos española no ha alcanzado el estatus de otras lenguas orales de Europa, ni tan siquiera el de las lenguas orales del Estado Español. Por ello, nuestra mirada no está puesta en la transparencia de los objetivos, evaluación y certificaciones en la enseñanza de la lengua de signos española en relación con Europa¹², sino dentro de nuestro mismo Estado.

Nuestro objetivo con este proyecto no es otro que dar un paso más hacia la normalización lingüística de la lengua de signos española, diseñando una propuesta curricular basada en el MCER e integrando la lengua de signos española en el paradigma del plurilingüismo y del valor de las lenguas para la cohesión ciudadana. En otras palabras, nuestro objetivo es contribuir al derribo de las barreras lingüísticas que aún existen entre las personas de un mismo Estado, incluso entre personas que se encuentran en un barrio de la misma ciudad: entre personas sordas y oyentes.

Diseñar esta propuesta curricular basándose en las orientaciones del MCER tiene múltiples utilidades. Por citar algunas, facilitará el diseño curricular de las profesiones relacionadas con la lengua de signos que serán objeto de futura regulación administrativa¹³, contribuirá a la transparencia para todo el Estado Español de la evaluación y certificación del dominio de esta lengua, y servirá para la posterior elaboración de cada vez más ricos y variados materiales didácticos para su enseñanza.

Descripción de la obra

Esta propuesta curricular está destinada al profesorado, a los expertos curriculares, a los centros de enseñanza y a los responsables de elaboración de materiales didácticos. Abarca los niveles de referencia A1 y A2 del MCER para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española como segunda lengua, niveles correspondientes a un nivel de *Usuario básico* de acuerdo con la escala global¹⁴. Se ha concebido manteniendo la perspectiva abierta y flexible del MCER y mantiene una estructura curricular bastante conocida y cercana a la mayoría del profesorado y expertos curriculares: objetivos generales, objetivos específicos, orientaciones metodológicas y orientaciones para la evaluación. Esta flexibilidad permitirá la toma de decisiones de acuerdo con el particular contexto lingüístico y necesidades, pero permitiendo a su vez la posible adaptación a las características diversas del alumnado. De esta manera, se ha intentado que los contenidos no sean excesivamente explícitos ni exhaustivos para facilitar que los destinatarios de esta propuesta puedan completarlos con sus propias necesidades.

En la elaboración de esta propuesta curricular se han encontrado importantes obstáculos. Como se podrá apreciar, los contenidos no están suficientemente detallados y las orientaciones metodológicas y para la evaluación no son precisamente abundantes ni precisas. Esto es debido, entre otros factores, al incipiente grado de conocimiento científico de nuestra lengua, a la insuficiente preparación de la comunidad para abordar este tipo de proyectos o a que el mismo MCER no haya tenido en cuenta las lenguas de signos¹⁵. En este sentido, aunque se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre diversos aspectos de la lengua de signos española en los últimos veinte años, la publicación de una gramática es aún enormemente reciente¹⁶. Dadas las amplias diferencias en la modalidad comunicativa entre la lengua de signos española y la lengua oral española, allí donde el conocimiento empírico de la primera no es suficiente, se ha optado por incluir bloques de contenidos más abiertos y menos detallados, con el único fin de servir de guía a los destinatarios de la propuesta.

Las orientaciones metodológicas y para la evaluación son sólo eso: orientaciones. Como indicamos más arriba, por diversas razones el MCER no es un documento tan accesible como bienintencionadamente esperaban sus autores. Somos conscientes de que las orientaciones de esta propuesta curricular tampoco son tan precisas como para que el profesorado pueda aplicarlas directamente en el aula. Sin embargo, intenta aproximar y ordenar la toma de decisiones de los destinatarios de la propuesta para el caso concreto de la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española. Por ello, en unas notas al final de cada apartado se proporcionan todas las referencias bibliográficas y otras aclaraciones, con el fin de que los destinatarios puedan continuar con el estudio y reflexión de los aspectos tratados.

Otra de las limitaciones de esta propuesta curricular fue la imposibilidad material de llevar a cabo un análisis en profundidad de las necesidades de aprendizaje, las motivaciones y las características de quienes aprenden lengua de signos española como sería deseable¹⁷. Sin embargo, hay algo que sabemos sobradamente: la lengua de signos española es una lengua que las personas sordas adquieren de forma totalmente natural y espontánea en el contexto social adecuado (el uso continuado de la lengua en el entorno próximo). Por ello, se entiende que los principales destinatarios de la enseñanza de esta lengua son las personas oyentes que tienen una lengua oral como lengua materna o nativa. Pero

también debe tenerse en cuenta, obviamente, a las personas sordas que no tuvieron la oportunidad de adquirir la lengua de signos como primera lengua, y que en un momento dado de su vida desean o necesitan aprenderla.

La experiencia indica que el primer grupo –personas oyentes con una lengua oral materna o nativa– constituyen el grueso del alumnado y probablemente son los principales beneficiarios de los programas de enseñanza de la lengua de signos española y, por lo tanto, de esta propuesta curricular. En el momento de publicación de esta obra, identificamos la siguiente tipología de estudiantes de la lengua de signos española:

Perfil	Fines	Ejemplos
Persona oyente mayor de edad que aprende lengua de signos española fuera de la enseñanza reglada	con fines profesionales	Funcionarios de la Administración Pública, profesionales docentes, desempleados en cursos de formación ocupacional, etc.
	con fines académicos	Estudiantes universitarios de títulos propios y cursos de idiomas.
	por interés personal o familiar	Familiares de personas sordas, personas interesadas en los idiomas, etc.
Persona oyente mayor de edad que aprende lengua de signos española en la enseñanza reglada	para formarse en profesiones específicas de la comunidad sorda	Intérpretes de lengua de signos y guías-intérpretes de personas sordociegas.
	como complemento a su profesión para facilitar su comunicación con usuarios o clientes sordos	Profesionales que atienden a personas sordas: psicólogos, trabajadores sociales, maestros, etc.
Persona oyente que aprende lengua de signos española en la escuela	como asignatura optativa en centros escolares ordinarios	Colegio Público Río Piles (Gijón) ¹⁸ .
	como asignatura optativa en centros escolares con alumnado sordo	Colegio Gaudem (Madrid) ¹⁹ .
Persona sorda que aprende lengua de signos española como segunda lengua	por interés personal	Personas sordas cuya primera lengua fue la lengua oral.

Como puede observarse, las necesidades, las motivaciones y las características del alumnado que aprende lengua de signos española como segunda lengua pueden ser muy diversas. Este es el motivo principal por el que no

se han incluido contenidos referidos a las competencias generales individuales²⁰ tal y como recomienda el MCER. Dada la diversidad de alumnado que aprende lengua de signos española, se ha presupuesto aquí que estas competencias generales deben existir en función del perfil del alumnado en el momento en que comienza el aprendizaje de la lengua, por ejemplo, estableciendo requisitos generales de entrada adicionales (como un determinado nivel académico o de estudios previos). A pesar de ello, se han contemplado algunos contenidos ligados a competencias generales cuando se ha estimado relevante para la coherencia de la propuesta curricular.



Archivo gráfico de la Fundación CNSE

Clase de lengua de signos española para personas oyentes en la CNSE en 1978.

Por otra parte, en esta propuesta curricular no se encontrarán contenidos ni referencias a las competencias y actividades comunicativas de la lengua relacionadas con la comprensión lectora y la expresión escrita. Esto es debido a que la comunidad lingüística usuaria de las lenguas de signos aún no ha extendido el uso de los sistemas de escritura²¹ más que en círculos profesionales o investigadores, por lo que no parece oportuno que sea exigible su aprendizaje por las personas que la aprenden como segunda lengua.

Así, en esta propuesta se hace referencia exclusivamente a la comprensión *signada* y a la expresión *signada*. Esto ha planteado una dificultad adicional en la interpretación de las escalas del MCER, puesto que, como ya se ha indicado más arriba, el MCER no fue concebido pensando en las lenguas de signos. Sin embargo, se cuenta con la experiencia de Francia: el Ministerio de

Educación Nacional de Francia llevó a cabo en el 2002 una adaptación del MCER a la lengua de signos francesa. Esta adaptación se hizo básicamente estableciendo equivalencias entre las actividades comunicativas de la lengua oral y las actividades más singulares de la lengua de signos. Por ejemplo, la actividad de *leer* se hace corresponder aquí con *visionner*, y escribir con *signer en différé*. Si bien puede aceptarse que la actividad *signer en différé*, es decir, la grabación de un texto signado en vídeo, pone en marcha algunos de los mecanismos físicos y cognitivos propios de la escritura (p.ej., los relacionados con el pensamiento analítico), dudamos de la total correspondencia. Finalmente, se concluyó que es un asunto que debería estudiarse más detenidamente, por lo que esta propuesta curricular no incluye todas las actividades comunicativas para la lengua de signos española tal y como se propone para la lengua de signos francesa. No obstante, en nuestro afán de facilitar la toma de decisiones posteriores por los destinatarios de la propuesta, hemos llevado a cabo la traducción al español del *Referencial de competencias en lengua de signos francesa*, recogida en el Anexo 1.

Respecto a la estructura de esta obra, en el apartado 2 se encontrará una propuesta de objetivos generales y objetivos específicos. Éstos se han elaborado directamente a partir de las competencias comunicativas lingüísticas y, a su vez, están conectados con las actividades comunicativas del MCER.

Los contenidos curriculares se recogen en el apartado 3, los cuales se han dividido en contenidos gramaticales, léxicos, socioculturales y pragmáticos. Respecto a los contenidos gramaticales, por coherencia con el actual estado de conocimientos sobre la lengua de signos española, esta propuesta curricular se ha apoyado en la *Gramática Didáctica de la lengua de signos española*²², la única gramática completa de esta lengua en el momento de llevar a cabo la presente obra. Por ello, hay algunas categorías gramaticales diferentes a las lenguas orales pero que en lengua de signos española adquieren una mayor relevancia por su complejidad y particularidad: la deixis, los cuantificadores y los clasificadores.

La investigación lingüística sobre los clasificadores en lengua de signos española es aún relativamente incipiente, por lo que, tanto para esta categoría gramatical como para la fonología, se propone una solución similar al *Plan curricular del Instituto Cervantes*²³, que desarrolla distintas fases de dominio:

Fase de aproximación: niveles A1 y A2.

Fase de profundización: niveles B1 y B2.

Fase de perfeccionamiento: niveles C1 y C2.

De esta manera, los contenidos expuestos para los clasificadores y la fonología son globales, abarcan todos los niveles de referencia del MCER, y requieren una progresiva profundización del dominio de uso por el estudiante. Respecto a la fonología (pronunciación y prosodia en el *Plan curricular*), el Instituto Cervantes argumenta que “a diferencia de lo que sucede en otros planos del análisis lingüístico, en el caso de la fonética es difícil, por no decir imposible, dividir contenidos como los arriba expuestos por niveles”²⁴, por lo que “la progresión en este campo de la fonética no se mide tanto por la cantidad y la cualidad de la información que se proporciona al estudiante en cada etapa, sino por la calidad que sus emisiones van alcanzado conforme se suceden los cursos”²⁵. En definitiva, las mismas razones y procedimientos son aplicables aquí a los clasificadores y a la fonología en la lengua de signos española.

Los temas en los que se estructuran los contenidos léxicos presentan una estructura puramente arbitraria. Si bien se partió de la clasificación proporcionada por *Un nivel umbral*²⁶ y del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, se optó finalmente por una clasificación que integra temas de ambos. Ello obedece a razones puramente prácticas pero, por supuesto, también perfectamente objetables. De cualquier forma, los temas son solo una forma de facilitar la indexación y búsqueda de los contenidos. Y dichos contenidos, de acuerdo con el carácter general y flexible de esta propuesta curricular, son inacabados, pudiendo ampliarse o modificarse por los destinatarios en función de sus necesidades.

En este sentido, determinado léxico que podría parecer muy representativo para un nivel usuario básico de la lengua de signos española no aparece aquí detallado. No se debe a que no exista o a que no se haya considerado importante, sino porque la lengua de signos española puede recurrir a la composición y otros recursos lingüísticos para la generación de conceptos. Por ejemplo, en el tema de las *compras y actividades económicas*, podrá encontrarse *pan* como comida y *tienda* como lugar, lo que permite construir el equivalente a *panadería* en español: *PAN TIENDA*. Otras veces, procedimientos lingüísticos característicos de la lengua de signos española, tales como la repetición, la

duración, etc. hace innecesaria la extensión del léxico en esta propuesta curricular. El criterio básico que se ha procurado mantener es no repetir léxico en la misma categoría de contenidos.

Debajo de cada contenido léxico referenciado en español, se ha incluido una transcripción en glosas²⁷ de lengua de signos española. Las glosas respetan la variedad geográfica de la lengua y son ampliamente conocidas por el profesorado de esta lengua. Sin embargo, tiene limitaciones para representar todos los recursos lingüísticos de la lengua de signos (como la expresión facial o el espacio). Por ello, cuando se ha considerado necesario, las glosas se han acompañado de matizaciones entre corchetes.

Los contenidos pragmáticos se han elaborado tomando nuevamente como referencia el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y *Un nivel umbral*²⁸. No conocemos investigaciones que profundicen en la pragmática de la lengua de signos española, pero estamos seguros de que el profesorado activa en su práctica docente todas las funciones y estrategias pragmáticas propias de esta lengua, aunque no se haya hecho hasta ahora de forma sistematizada. Partiendo de las obras citadas, al profesorado nativo de lengua de signos española apenas le resulta complicado evidenciar la existencia de dichas funciones y estrategias pragmáticas en esta lengua. De esta manera, se ha preferido incluir dicho tipo de contenidos aquí como una alternativa razonablemente mejor que dejar un desatinado vacío curricular²⁹. Además, podrá guiar en su labor al profesorado, a los expertos curriculares, a los centros de enseñanza o a los responsables de la elaboración de materiales didácticos, quienes, obviamente y como en otras partes de esta propuesta curricular, deberían someter este tipo de contenidos a su propia reflexión crítica y decisión.

El apartado 4 proporciona algunas orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua de signos española, con especial atención al enfoque orientado a la acción y al enfoque por tareas, pues en el MCER tiene especial relevancia, dedicándole todo un capítulo para clarificar el papel que cumplen las tareas en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas.

Las orientaciones para la evaluación del apartado 5 están centradas en la evaluación del dominio lingüístico y ofrece una propuesta de criterios para la lengua de signos española.

Finaliza con una propuesta de temporalización para cada uno de los niveles de referencia objeto de esta propuesta curricular, A1 y A2. Sólo la prolongada práctica docente permitirá confirmar de forma segura la idoneidad de dicha temporalización.

Para el desarrollo de esta obra hemos utilizado –salvo alguna excepción– principalmente bibliografía en español. De acuerdo con la *Enciclopedia del español en el mundo*³⁰ al menos 14 millones de alumnos estudian español como segunda lengua en 86 países que no son de lengua española. El bagaje de conocimientos y experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua ha generado una extensísima literatura en este campo que, a su vez, ya tiene en cuenta los conocimientos científicos descritos en la literatura escrita en otros idiomas. Mientras se avanza lentamente en el estudio científico de la lengua de signos española y su enseñanza, somos testigos del impacto que el MCER está teniendo en el mundo de la enseñanza de idiomas orales. Esperamos, pues, que esta obra contribuya positivamente al conocimiento mismo del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* entre los profesionales que trabajan con la lengua de signos española, haciéndolo más cercano y amigable, para lo cual, una bibliografía en español nos parece además la forma más oportuna en este momento de allanar el terreno a quienes tengan interés en profundizar y aún no hayan tenido la oportunidad de aprender otros idiomas.

Agradecimientos

Esta obra no hubiera salido a la luz sin la contribución de muchas personas e instituciones, a las que queremos expresar aquí nuestro agradecimiento:

- A Obra social Caja Madrid y Fundación ONCE por creer firme y decididamente en el valor social de los proyectos que impulsan la normalización de la lengua de signos española y de las personas sordas.
- Al Instituto Cervantes por su constante aliento y apoyo en la normalización de la lengua de signos española, en especial a Álvaro García Santa-Cecilia por su contribución a nuestro conocimiento del

Marco común europeo de referencia para las lenguas.

- Al *Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés*, que nos atendieron con rapidez y agilidad para la traducción del *Marco europeo* adaptado a la lengua de signos francesa.
- A Ventura Salazar, de la Universidad de Jaén, por sus valiosas aportaciones a la mejora de esta obra.
- A Xulio Loureiro y Cristina Pérez, que se implicaron con profesionalidad y valentía en este reto.
- Y, por supuesto, a las compañeras y compañeros de la CNSE y Fundación CNSE que aportaron su inestimable conocimiento experto en la lengua de signos española.

NOTAS

1. Ver, por ejemplo, Guillén et al. 2009: 11.
2. Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 4, del 4 de enero de 2007).
3. Real Decreto 264/2008, de 22 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera (BOE núm. 62, del 12 de marzo de 2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes* (VVAA 2006).
4. Ver, por ejemplo, la descripción del área de lengua extranjera en Educación Primaria (Anexo II): Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE núm. 293, del 8 de diciembre de 2006).
5. Consejo de Europa 2002: 16.
6. *Ibid.*: 1.
7. *Ibid.*: 7.
8. *Ibid.*
9. Ver, por ejemplo, Llorián 2007: 15; Sánchez Pérez 2009: 177; Figueras 2005: 6; Guillén et al. 2007: 3-4.
10. La lengua de signos catalana también fue reconocida por el Parlamento de Cataluña con la *Llei de la llengua de signes catalana* (BOPC núm. 729, del 2 de junio de 2010).
11. Ver por ejemplo, Malmkjær 2002 ó Brown 2006.
12. Aunque nos consta que existen algunas experiencias puntuales de enseñanza de la lengua de signos española en otros países, como la que lleva a cabo la Universidad de Hamburgo en Alemania o en la Universidad de Gallaudet en Estados Unidos: <http://foreignlanguages.gallaudet.edu/>

Foreign_Languages_Literatures_and_Cultures/Study_Abroad_Opportunities/Spanish_Sign_Language_Program.html [consultado el 24/02/2010]

13. Ley 27/2007, disposición adicional quinta.

14. Consejo de Europa 2002: 26.

15. Rosen y Varela 2009: 135.

16. Herrero Blanco 2009.

17. Consejo de Europa 2002: XII.

18. <http://blog.educastur.es/riopilesdireccion/lengua-de-signos-espanola-en-cp-rio-piles/> [consultado el 24/02/2010]

19. www.gaudem.es [consultado el 24/02/2010]

20. Las competencias generales son “las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas” (VVAA 2006: 18). Éstas son: conocimiento declarativo (*saber*), destrezas y habilidades (*saber hacer*), competencia “existencial” (*saber ser*) y capacidad de aprender (*saber aprender*) (Consejo de Europa 2002: 99-106).

21. Se ha acusado con frecuencia a la lengua de signos española —o las lenguas de signos en general— de carecer de un sistema de escritura. Al margen de que la mayoría de las lenguas del mundo carezca de un sistema de escritura o no se use habitualmente para escribir (Ong 1996), no es cierto que las lenguas de signos no hayan desarrollado sistemas de escritura. Sin ir más lejos, la que se considera la primera descripción lingüística moderna de una lengua de signos (Stokoe 1960) incluía una propuesta de sistema de escritura. Para la lengua de signos española, Herrero (2003) ha creado un sistema de escritura alfabético conocido como SEA tras varios años de revisión de los sistemas de escritura no alfabéticos en otras lenguas de signos (Herrero y Alfaro 1999). Esta propuesta tiene el gran valor de permitir un procesamiento completo similar al de otras lenguas escritas, la traducción a la lengua de signos española de cualquier texto y la investigación de su morfología y sintaxis de manera análoga a cualquier lengua oral.

22. Herrero Blanco (2009).

23. VVAA 2006: 168.

24. VVAA 2006: 167.

25. *Ibíd.*

26. Slagter 1979.

27. Las glosas son un sistema de transcripción de las lenguas de signos que describen su estructura morfosintáctica de manera sencilla. En esta propuesta curricular, las glosas tienen las mismas características que en la *Gramática didáctica de la lengua de signos española* (Herrero Blanco 2009: 21). Debe destacarse que los contenidos referenciados en castellano incluyen el género masculino y femenino donde es posible, pero en lengua de signos española no existen los morfemas de género, por lo que convencionalmente las glosas aparecen siempre en género masculino.

28. *Ibíd.*: 18-19.

29. “Los factores que tienen que ver con la competencia pragmática y la competencia sociolingüística deben tener un papel tan relevante como el desarrollo de la competencia lingüística propiamente dicha (léxico, gramática, pronunciación, ortografía)” (Gutiérrez Rivilla 2004: 625).

30. VVAA 2006.

2. Objetivos curriculares

2.1. Objetivos generales

A1	A2
Descripción general de nivel en el MERC	
<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor <i>signe</i> despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
Competencia lingüística general en el MERC	
<p>Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.</p>	<p>Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.</p> <p>Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de signos y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc.</p> <p>Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.</p>

Objetivos generales	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfacer necesidades de tipo inmediato, comprendiendo y utilizando estructuras básicas de uso muy frecuente. 2. Establecer contactos sociales elementales siempre que el interlocutor colabore. 3. Tomar conciencia de las características culturales propias de la comunidad de personas sordas signantes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominar un repertorio de elementos lingüísticos sencillos (léxico y estructuras gramaticales) para desenvolverse en situaciones cotidianas de contenido predecible, signando con claridad y de forma comprensible. 2. Familiarizarse con las normas sociales, culturales y de interacción comunicativa de la comunidad de signantes y adoptarlas en intercambios sociales breves.

2.2. Objetivos específicos

A1	A2
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir un repertorio de léxico básico relativo a datos personales y situaciones concretas, articulando correctamente los signos e identificando sus componentes. • Producir unos pocos enunciados sencillos y preparados, aislados o enlazados con conectores muy básicos, gramaticalmente correctos, para ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> – Presentarse a uno mismo y despedirse, respetando las normas de interacción de la comunicación signada. – Describirse (físicamente) y dar información personal y familiar y sobre su lugar de residencia. – Solicitar y dar instrucciones sencillas sobre orientaciones y localizaciones y sobre horas y fechas. • Reconocer y comprender vocabulario y frases sencillas y breves signados con claridad y lentitud sobre aspectos de la vida cotidiana como: <ul style="list-style-type: none"> – Información sobre identificación y caracterización personal (relaciones familiares, profesiones, estudios). 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer descripciones y presentaciones breves y sencillas sobre: <ul style="list-style-type: none"> – la familia y otras personas – condiciones de vida o de trabajo. – actividades diarias y costumbres – gustos y preferencias – objetos y posesiones. • Responder a preguntas breves y sencillas. • Ofrecer y recibir información relativa asuntos cotidianos. • Comprender frases, expresiones y vocabulario relacionados con áreas de prioridad inmediata. • Identificar de modo general el tema sobre el que se discute. • Hacer descripciones y presentaciones breves y sencillas sobre: <ul style="list-style-type: none"> – la familia y otras personas – condiciones de vida o de trabajo.

Objetivos específicos (continuación)

<ul style="list-style-type: none"> – Instrucciones sobre orientación y localización en el espacio, así como horarios y fechas. • Participar en intercambios comunicativos breves sobre actividades y asuntos cotidianos siempre que sean a un ritmo pausado y el interlocutor colabore usando expresiones y fórmulas simples y claras, encaminadas a solucionar con éxito la interacción. Más en concreto podrá: <ul style="list-style-type: none"> – Saludar y responder a un saludo. – Iniciar una conversación. – Presentarse a sí mismo. – Concertar una cita. – Acabar una conversación y despedirse. – Identificar y designar las partes de la casa y objetos domésticos de uso más común. – Localizar en el espacio un objeto, persona o lugar. – Describir personas, lugares y objetos. – Dar y pedir información personal sobre: lugar de nacimiento y residencia, edad, estado civil, familia, estudios y profesión. – Pedir y ofrecer información sobre actividades cotidianas: direcciones, horarios y fechas. 	<ul style="list-style-type: none"> – actividades diarias y costumbres – gustos y preferencias – objetos y posesiones. • Responder a preguntas breves y sencillas. • Ofrecer y recibir información relativa asuntos cotidianos. • Comprender frases, expresiones y vocabulario relacionados con áreas de prioridad inmediata. • Identificar de modo general el tema sobre el que se discute <ul style="list-style-type: none"> – Instrucciones sencillas relacionadas con la salud. – Información sobre alimentación, productos, precios y formas de pago. – Información básica sobre hechos o acontecimientos presentes o pasados. – Opiniones sobre hechos de actualidad, siempre que se presenten de forma clara y breve. • Podrá comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieran un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos, más detalladamente podrá: <ul style="list-style-type: none"> – Agradecer y disculparse. – Felicitar y responder a una felicitación. – Manifestar condolencia y solidaridad. – Invitar y responder a invitaciones. – Identificar y designar partes del cuerpo humano. – Dar y pedir información sobre estado de salud. – Dar y pedir información sobre: precios y formas de pago. – Pedir permiso para hacer algo en situaciones cotidianas.
---	--

Objetivos específicos (continuación)

- Ofrecer y pedir información sobre el tiempo meteorológico.
- Expresar y preguntar por estados de ánimo y sentimientos: alegría, tristeza, dolor, preocupación.
- Expresar conocimiento o desconocimiento sobre algo.
- Expresar propósitos en relación al futuro próximo.
- Mostrar aprobación o desaprobación, acuerdo o desacuerdo con algo.
- Informar sobre habilidades y valorarlas.
- Expresar y preguntar por gustos.
- Describir, hacer valoraciones y comparaciones.
- Relatar algo en presente y pasado próximo.
- Referirse a condiciones y circunstancias históricas.
- Mostrar control sobre la comunicación de forma que pueda:
 - Señalar que no se entiende.
 - Solicitar la repetición de lo expresado.
 - Verificar que se ha comprendido lo dicho.
 - Preguntar por un signo o expresión que no se conoce o se ha olvidado.
 - Pedir que se signe más despacio o más claro.



Archivo gráfico de la Fundación CNSE

Portada del libro Gramática didáctica de la lengua de signos española, de Angel Herrero, publicado el año 2009 por Ediciones SM en colaboración con la Fundación CNSE. Es la primera gramática descriptiva publicada en España para esta lengua.

3. Contenidos curriculares

3.1. Contenidos gramaticales

A1	A2
3.1.1. El sustantivo	
<ul style="list-style-type: none"> • Nombres propios: antropónimos y topónimos del entorno inmediato. <ul style="list-style-type: none"> – Específicos y dactilológicos. • El género. <ul style="list-style-type: none"> – Identificación del género. – Heterónimos básicos: HOMBRE / MUJER, PAPÁ / MAMÁ. • El número: <ul style="list-style-type: none"> – La repetición como flexivo. – Partículas plurales. – Numerales. 	<ul style="list-style-type: none"> • La flexibilidad del nombre: signos con función sustantivo y adjetivo, signos con función sustantivo, adjetivo y verbo, y signos con función sustantivo y verbo. • El sintagma nominal: posición del sustantivo en el sintagma. • La cuantificación: plural por intromisión y por suplección. • El número: repetición y expresión facial asociada al plural. • Nombres clasificatorios.
3.1.2. El adjetivo	
<ul style="list-style-type: none"> • Grados: <ul style="list-style-type: none"> – Positivo. – Superlativo: movimiento, expresión y signos. – Expresión facial y manual de la intensificación y del superlativo. • Concordancia de género y número: ausencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado: <ul style="list-style-type: none"> – Comparativo: superioridad e igualdad: signos asociados y uso del espacio. – Expresión facial del comparativo. • Posición del adjetivo en el sintagma nominal. • Formas clasificadas que funcionan como adjetivos descriptivos. Ej. CL. “pelo rizado”, CL “forma de las cejas”.

3.1.3. Los deícticos	
<ul style="list-style-type: none"> • Formas: <ul style="list-style-type: none"> – Pronombres personales: yo, tú, él YO, TÚ, ÉL. – Demostrativos: este, ese, aquel ESTE, ESE, AQUEL. – Locativos: aquí, ahí, allí AQUÍ, AHÍ, ALLÍ. • Posición del deíctico en el sintagma nominal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deíctico temporal: ahora, antes, después AHORA, ANTES, DESPUÉS. • Concordancia de los deícticos en el espacio gramatical. • Morfemas ligados a demostrativos y personales. Ej. NOSOTROS-DOS, ELLOS-TRES.

3.1.4. Los posesivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Formas: <ul style="list-style-type: none"> – Un poseedor / varios poseedores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posición del posesivo en el sintagma.

3.1.5. Los cuantificadores	
<ul style="list-style-type: none"> • Numerales 1-20 y decenas. • Poco, mucho, bastante, algunos POCO, MUCHO, BASTANTE, ALGUNOS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Numerales: centenas, millares y millones. • Ordinales. • Universales y no universales: todo, poco, otro, nada, nadie, mayoría TODO, POCO, OTRO, NADA, NADIE, MAYORÍA • Posición en el sintagma nominal. • Expresión facial de los cuantificadores.

3.1.6. Los pronombres interrogativos	
<ul style="list-style-type: none"> • Pronombres interrogativos: qué, quién, cuál, dónde, cuándo (pasado), cuántos, por qué QUÉ, QUIÉN, CUÁL, DÓNDE, CUÁNDO, CUÁNTOS, POR-QUÉ, MOTIVO [para pedir una explicación]. <ul style="list-style-type: none"> – Colocación. – Expresión facial de la interrogación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronombres interrogativos: cómo, cuándo (futuro) CÓMO, CUÁNDO [futuro]. • Colocación.

3.1.7. El verbo	
<ul style="list-style-type: none"> • Formas generales del tiempo verbal: presente, pasado con perfecto (YA, FIN, movimiento de las manos). • Verbos auxiliares de modalidad: deber, poder, querer. DEBER, PODER, QUERER 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspecto perfecto: componente no manual. • Aspecto imperfectivo: movimiento y realización; componente no manual. • Verbos direccionales, retrodireccionales y recíprocos. Ej. direccionales: ENVIAR, LLAMAR, DECIR Ej. retrodireccionales: COMPRENDER Ej. recíprocos: CONTACTAR • Verbos derivados básicos: adelgazar, vestir, anochecer. ADELGAZAR, VESTIR, ANOCHECER

3.1.8. La oración	
<ul style="list-style-type: none"> • Orden de los elementos SOV, las pausas. • Oraciones enunciativas, interrogativas, copulativas, tanto transitivas como intransitivas. • Oraciones coordinadas copulativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Orden de los elementos: SVO, las pausas. • Concordancia: el uso del espacio y la mirada. • Oraciones disyuntivas, adversativas. • Oraciones subordinadas sustantivas. • Oraciones causales y condicionales. • La expresión facial en oraciones exclamativas.

3.1.9. Los conectores	
<ul style="list-style-type: none"> • El espacio. • Las pausas. 	<ul style="list-style-type: none"> • EJEMPLO (no con valor condicional) y MOTIVO como conectores. • El espacio, la mirada y la expresión facial como conectores. • Preposiciones: formas, uso y colocación.

3.1.10. Los adverbios

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• De tiempo: hoy, ayer, mañana, ahora, todos los... (día de la semana), a veces. HOY, AYER, MAÑANA, AHORA, LUNES++, TODOS-LOS-DIAS, A-VECES• De lugar: cerca, lejos, arriba, abajo (formas clasificadas), delante, detrás.• Ej. formas clasificadas: CL “nuestros coches están cerca”. DELANTE, DETRÁS• De modo: bien, mal, regular, fácil, difícil, despacio, rápido, lento. BIEN, MAL, REGULAR, FÁCIL, DIFÍCIL, DESPACIO, RÁPIDO, LENTO• Afirmativos: sí (signo y CNM de movimiento de cabeza) SÍ• Negativos: no (signo y CNM de movimiento de cabeza) NO• Colocación en la oración. | <ul style="list-style-type: none">• De lugar: dentro, fuera, enfrente (formas clasificadas).<ul style="list-style-type: none">– Colocación en la oración.• De tiempo relativo: antes, después, la semana pasada, nunca, el año que viene, siempre, muchas veces ANTES, DESPUÉS, LA-SEMANA PASADA, NUNCA, EL-AÑO-QUE-VIENE, SIEMPRE, FRECUENTE “ta-ta-ta”<ul style="list-style-type: none">– Colocación en la oración.• De modo: peor, mejor. PEOR, MEJOR• Afirmativo: también. TAMBIÉN• Negativo: tampoco, no TAMPOCO, DINO• De inclusión: también TAMBIÉN• Expresión facial ligada al modo y a la duda. |
|--|--|

3.1.11. Los clasificadores

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Concepto de clasificador• Usos:<ul style="list-style-type: none">– Predicados verbales.– Cuantificaciones descriptivas.• Tipos de clasificadores:<ul style="list-style-type: none">– Descriptivos: que sustituyen al objeto por su forma; que representan el grosor de un objeto.– Otros: de persona, de animales. |
|--|

3.1.12. La fonología

- Concepto de signo.
- Parámetros formativos: configuración, lugar, movimiento, orientación y componentes no manuales.
- Dactilología.
- La sílaba en LSE: signos monosílabos, bisílabos y complejos.
- Signos monomanuales y bimanuales.
- El ritmo, las pausas y el tiempo.

3.2. Contenidos léxicos

A1	A2
3.2.1. El individuo y las relaciones personales	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación: <ul style="list-style-type: none"> – nombre, apellido, dirección, número, firmar NOMBRE, APELLIDO, DIRECCIÓN, NÚMERO, FIRMAR – hombre, mujer, niño HOMBRE, MUJER, NIÑO • Partes de la cabeza: <ul style="list-style-type: none"> – boca, nariz, ojo, oreja, pelo, cara BOCA, NARIZ, OJO, OREJA, PELO, CARA • Características: <ul style="list-style-type: none"> – alto, bajo, gordo, delgado, guapo, feo, fuerte, débil, grande, pequeño ALTO, BAJO, GORDO, DELGADO, GUAPO, FEO, FUERTE, DÉBIL, GRANDE, PEQUEÑO – barba, bigote, perilla, rubio, moreno BARBA, BIGOTE, PERILLA, RUBIO, MORENO – claro, oscuro (propiedad) CLARO, OSCURO – sordo, sorda, oyente SORDO, OYENTE 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación: <ul style="list-style-type: none"> – nacer, morir, vivir NACER, MORIR, VIVIR – identidad IDENTIDAD • Partes del cuerpo: <ul style="list-style-type: none"> – Internas: cabeza, brazo, mano, pierna, pie, espalda CABEZA, BRAZO, MANO, PIERNA, PIE, ESPALDA – Externas: oído, diente, muela, estómago, garganta OÍDO, DIENTE, MUELA, ESTÓMAGO, GARGANTA • Características: <ul style="list-style-type: none"> – calvo CALVO – mayor, joven, anciano MÁYOR, JOVEN, ANCIANO

3.2.1. El individuo y las relaciones personales

<ul style="list-style-type: none"> • Acciones cotidianas: <ul style="list-style-type: none"> – dormir, levantarse de la cama, sentarse, ducharse, lavar la cara, lavar las manos, cepillar los dientes, peinarse, vestirse DORMIR, LEVANTARSE-CAMA, SENTARSE, DUCHARSE, LAVAR-CARA, LAVAR-MANOS, CEPILLAR-DIENTES, PEINARSE, VESTIRSE • Acciones de desplazamiento: <ul style="list-style-type: none"> – ir, venir, quedar IR, VENIR, QUEDAR – andar, subir, bajar ANDAR, SUBIR, BAJAR • Carácter: <ul style="list-style-type: none"> – bueno, malo, simpático, antipático, inteligente, serio, tímido, alegre BUENO, MALO, SIMPÁTICO, ANTIPÁTICO, INTELIGENTE, SERIO, TÍMIDO, ALEGRE • Objetos personales: <ul style="list-style-type: none"> – llave, cartera, reloj (de pulsera), gafas, bolso LLAVE, CARTERA, RELOJ, GAFAS, BOLSO • Sentimientos y percepciones: <ul style="list-style-type: none"> – contento, triste, aburrido, cansado CONTENTO, TRISTE, ABURRIDO, CANSADO – frío, calor FRÍO, CALOR – gustar, querer GUSTAR, QUERER • Familia: <ul style="list-style-type: none"> – padre, madre, padres, hermano, hermana, abuelo, abuela, hijo, hija PADRE, MADRE, PADRE+MADRE, HERMANO, ABUELO, HIJO 	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones cotidianas: <ul style="list-style-type: none"> – afeitarse, maquillarse, despertarse, acostarse AFEITARSE, MAQUILLARSE, DESPERTARSE, ACOSTARSE • Acciones de desplazamiento: <ul style="list-style-type: none"> – salir, entrar, subir / bajar (con clasificadores) SALIR, ENTRAR, SUBIR, BAJAR ej. ESCALERAS CL “subir las escaleras” – visitar VISITAR • Carácter: <ul style="list-style-type: none"> – tranquilo, nervioso, egoísta, abierto TRANQUILO, NERVIOSO, EGOÍSTA, ABIERTO [carácter] • Objetos personales: <ul style="list-style-type: none"> – paraguas, pulsera, collar, piercing PARAGUAS, PULSERA, COLLAR, PIERCING • Sentimientos y percepciones: <ul style="list-style-type: none"> – interesar INTERESAR – preferir PREFERIR, GUSTAR+MÁS – enfadado, nervioso, preocupado ENFADADO, NERVIOSO, PREOCUPADO – hambre, sed, sueño HAMBRE, SED, SUEÑO – felicitar, pensar, opinar FELICITAR, PENSAR, OPINAR • Familia: <ul style="list-style-type: none"> – tío, tía, primo, prima, sobrino, sobrina, cuñado, cuñada, suegro, suegra, nieto, nieta TÍO, PRIMO, SOBRINO, CUÑADO, SUEGRO, NIETO
--	--

3.2.1. El individuo y las relaciones personales (Continuación)

<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones: <ul style="list-style-type: none"> – pareja, novio, novia, amigo, amiga, compañero, compañera PAREJA, NOVIÓ, AMIGO, COMPAÑERO – soltero, soltera, casado, casada, separado, separada, divorciado, divorciada, viudo, viuda SOLTERO, CASADO, SEPARADO, DIVORCIADO, VIUDO – signar, ver, oír, hablar, entender, buscar (hallar), probar, hacer SIGNAR, VER, OÍR, HABLAR, ENTENDER, BUSCAR, PROBAR, HACER • Otros: <ul style="list-style-type: none"> – discapacidad DISCAPACIDAD 	<ul style="list-style-type: none"> • Otros: <ul style="list-style-type: none"> – Hipoacúsico HIPOACÚSICO – abrazo, beso (en relatos) ABRAZO, BESO – claro, oscuro (en explicaciones) CLARO, OSCURO
---	--

3.2.2. Educación y trabajo

<ul style="list-style-type: none"> • Lugares: <ul style="list-style-type: none"> – colegio, instituto, universidad COLEGIO, INSTITUTO, UNIVERSIDAD – empresa, oficina, tienda EMPRESA, OFICINA, TIENDA • Objetos y conceptos: <ul style="list-style-type: none"> – libro, diccionario, bolígrafo, lápiz, goma, pizarra, carta, sobre, sello LIBRO, DICCIONARIO, BOLÍGRAFO, LÁPIZ, GOMA, PIZARRA, CARTA, SOBRE, SELLO – clase, examen, descanso, EN-PAREJAS, EN-GRUPOS, ejercicio, curso, plan CLASE, EXAMEN, DESCANSO, EN-PAREJAS, EN-GRUPOS++, EJERCICIO, CURSO, PLAN – tema, página TEMA, PÁGINA 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugares: <ul style="list-style-type: none"> – academia, escuela de idiomas, biblioteca, aula ACADEMIA, ESCUELA IDIOMAS, BIBLIOTECA, AULA – fábrica, negocio FÁBRICA, NEGOCIO • Objetos y conceptos: <ul style="list-style-type: none"> – programa, diploma, horario, matrícula, actividad, fotocopia, error, fallo, cultura PROGRAMA, DIPLOMA, HORARIO, MATRÍCULA, ACTIVIDAD, FOTOCOPIA, ERROR, FALLO, CULTURA – entrevista, dedicación, seguro (cobertura de daños) ENTREVISTA, DEDICACIÓN, SEGURO
---	--

3.2.2. Educación y trabajo (Continuación)

<ul style="list-style-type: none"> – color, ruido COLOR, RUIDO • Personas: <ul style="list-style-type: none"> – profesor, profesora, alumno, alumna PROFESOR, ALUMNO – jefe, jefa, director, directora JEFE, DIRECTOR – abogado, abogada, médico, ama de casa, amo de casa, camarero, camarera, administrativo, policía, bombero ABOGADO, MÉDICO, AMO-DE-CASA, CAMARERO, ADMINISTRATIVO, POLICÍA, BOMBERO • Acciones: <ul style="list-style-type: none"> – jugar, estudiar, aprender, enseñar, suspender, aprobar, preguntar, escribir, leer, contestar, practicar, informar JUGAR, ESTUDIAR, APRENDER, ENSEÑAR, SUSPENER, APROBAR, PREGUNTAR, ESCRIBIR, LEER, CONTESTAR, PRACTICAR, INFORMAR – trabajar, estar en paro, jubilarse TRABAJAR, ESTAR-EN-PARO, JUBILAR • Estudios y titulaciones: <ul style="list-style-type: none"> – lengua de signos LENGUA-DE-SIGNOS 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas: <ul style="list-style-type: none"> – estudiante, compañero, compañera ESTUDIANTE, COMPAÑERO – funcionario, funcionaria, peluquero, peluquera, abogado, abogada, juez, jueza, periodista FUNCIONARIO, PELUQUERO, ABOGADO, JUEZ, PERIODISTA • Acciones: <ul style="list-style-type: none"> – memorizar, repasar, informarse MEMORIZAR, REPASAR, INFORMARSE – enviar, recibir (una carta) ENVIAR-CARTA, RECIBIR-CARTA • Estudios y titulaciones: <ul style="list-style-type: none"> – matemáticas, historia, medicina, derecho, piloto (de aviación), azafata MATEMÁTICAS, HISTORIA, MEDICINA, DERECHO, PILOTO-AVION, AZAFATA – intérprete (de lengua de signos) INTÉRPRETE – historia, cultura HISTORIA, CULTURA
---	---

3.2.3. Ocio y viajes

<ul style="list-style-type: none"> • Acciones y aficiones: <ul style="list-style-type: none"> – vacaciones, turismo, cine, película, música, deporte, fotografía VACACIONES, TURISMO, CINE, PELÍCULA, MÚSICA, DEPORTE, FOTOGRAFÍA – fútbol, baloncesto, tenis FÚTBOL, BALONCESTO, TENIS 	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones y aficiones: <ul style="list-style-type: none"> – afición, literatura, arte, poesía, cuento, cita, entrada AFICIÓN, LITERATURA, ARTE, POESÍA, CUENTO, CITA, ENTRADA – cartas (naipes), ajedrez, parchís CARTAS, AJEDREZ, PARCHÍS
--	---

3.2.3. Ocio y viajes (Continuación)

<ul style="list-style-type: none"> – viajar, conducir VIAJAR, CONDUCIR • Lugares: <ul style="list-style-type: none"> – teatro, parque TEATRO, PARQUE – camping, hotel, habitación doble, habitación individual CAMPING, HOTEL, HABITACIÓN DOBLE, HABITACIÓN INDIVIDUAL • Objetos: <ul style="list-style-type: none"> – maleta, billete (de transporte) MALETA, BILLETE – carné, pasaporte CARNÉ, PASAPORTE • Tipos de transporte: <ul style="list-style-type: none"> – avión, coche, metro, autobús, tren, taxi, barco AVIÓN, COCHE, METRO, AUTOBÚS, TREN, TAXI, BARCO • Red de transportes: <ul style="list-style-type: none"> – aeropuerto, puerto AEROPUERTO, PUERTO – aparcamiento, calle, plaza, carretera APARCAMIENTO, CALLE, PLAZA, CARRETERA • Celebraciones y periodos estivales: <ul style="list-style-type: none"> – Semana Santa, Navidad SEMANA-SANTA, NAVIDAD – cumpleaños, fiesta, regalo CUMPLEAÑOS, FIESTA, REGALO 	<ul style="list-style-type: none"> – correr, nadar, esquiar CORRER, NADAR, ESQUIAR – reservar (hacer una reserva), multar, publicidad RESERVAR, MULTAR, PUBLICIDAD • Lugares: <ul style="list-style-type: none"> – pub, museo, exposición, zoo PUB, MUSEO, EXPOSICIÓN, ZOO – agencia de viajes, piscina, taller AGENCIA VIAJES, PISCINA, TALLER – iglesia, catedral, castillo IGLESIA, CATEDRAL, CASTILLO • Tipos de transporte: <ul style="list-style-type: none"> – helicóptero, camión, bicicleta, motocicleta HELICÓPTERO, CAMIÓN, BICICLETA, MOTO • Red de transportes: <ul style="list-style-type: none"> – estación, autopista ESTACIÓN, AUTOPISTA – parada PARADA
---	--

3.2.4. Hogar y vivienda

<ul style="list-style-type: none"> • Lugares y partes: <ul style="list-style-type: none"> – casa, piso, apartamento CASA, PISO, APARTAMENTO 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugares y partes: <ul style="list-style-type: none"> – edificio, chalé EDIFICIO, CHALÉ
---	---

3.2.4. Hogar y vivienda (Continuación)

<ul style="list-style-type: none"> - garaje, ascensor, escalera GARAJE, ASCENSOR, ESCALERA - cocina, baño, habitación, salón, terraza COCINA, BAÑO, HABITACIÓN, SALÓN, TERRAZA - ventana, puerta VENTANA, PUERTA • Condiciones: <ul style="list-style-type: none"> - viejo, nuevo, limpio, sucio VIEJO, NUEVO, LIMPIO, SUCIO • Objetos: <ul style="list-style-type: none"> - Cocina: tenedor, cuchillo, cuchara, vaso, botella, taza, servilleta, jarra TENEDOR, CUCHILLO, CUCHARA, VASO, BOTELLA, TAZA, SERVILLETA, JARRA - Salón: mueble, sofá, mesa, silla MUEBLE, SOFÁ, MESA, SILLA - Baño: espejo, ducha, lavabo, retrete, toalla ESPEJO, DUCHA, LAVABO, RETRETE, TOALLA - Dormitorio: cama, armario, pijama, despertador CAMA, ARMARIO, PIJAMA, DESPERTADOR 	<ul style="list-style-type: none"> - trastero TRASTERO - pasillo, suelo, techo, pared PASILLO, SUELO, TECHO, PARED • Condiciones: <ul style="list-style-type: none"> - exterior, interior, céntrico EXTERIOR, INTERIOR, CÉNTRICO - calefacción CALEFACCIÓN - compartido COMPARTIDO • Acciones: <ul style="list-style-type: none"> - limpiar, barrer, planchar LIMPIAR, BARRER, PLANCHAR • Personas: <ul style="list-style-type: none"> - dueño, vecino DUEÑO, VECINO • Objetos: <ul style="list-style-type: none"> - Cocina: nevera, lavadora, sartén, olla, microondas NEVERA, LAVADORA, SARTÉN, OLLA, MICROONDAS - Salón: cuadro, lámpara, alfombra CUADRO, LÁMPARA, ALFOMBRA - Baño: bañera, peine, cepillo de dientes, pasta dentífrica, máquina de afeitar, jabón, gel, champú, desodorante, papel higiénico BAÑERA, PEINE, CEPILLO-DE- DIENTES, PASTA-DENTÍFRICA, MÁQUINA-DE-AFEITAR, JABÓN, GEL, CHAMPÚ, DESODORANTE, PAPEL-HIGIÉNICO - Dormitorio: cuna, manta, sábana CUNA, MANTA, SÁBANA
---	---

3.2.5. Compras y actividades económicas

- **Lugares, objetos y actividades:**

- tienda, banco, bar, restaurante
TIENDA, BANCO, BAR, RESTAURANTE
- comprar, vender, pagar, alquilar, tener
COMPRAR, VENDER, PAGAR, ALQUILAR, TENER
- dinero, billete, moneda, tarjeta (de débito o crédito)
DINERO, BILLETE, MONEDA, TARJETA
- periódico (prensa), revista
PERIÓDICO, REVISTA

- **Ropa y calzado:**

- pantalones, falda, camisa, jersey, cazadora
PANTALONES, FALDA, CAMISA, JERSEY, CAZADORA
- zapatos
ZAPATOS

- **Comida:**

- desayunar, comer, merendar, cenar, postre
DESAYUNAR, COMER, MERENDAR, CENAR, POSTRE
- fruta, carne, pescado, verdura, huevos, pan
FRUTA, CARNE, PESCADO, VERDURA, HUEVOS, PAN
- bocadillo, sándwich, hamburguesa, pizza, sopa, tortilla, ensalada
BOCADILLO, SÁNDWICH, HAMBURGUESA, PIZZA, SOPA, TORTILLA, ENSALADA

- **Bebida:**

- beber
BEBER
- agua, leche, café, té, cerveza, vino blanco, vino tinto, refresco
AGUA, LECHE, CAFÉ, TÉ, CERVEZA, VINO BLANCO, VINO TINTO, REFRESCO

- **Lugares, objetos y actividades:**

- centro comercial
CENTRO COMERCIAL
- cambiar, devolver
CAMBIAR, DEVOLVER
- propina
PROPINA
- cliente
CLIENTE

- **Ropa y calzado:**

- traje, corbata, chaqueta, guantes, bufanda, gorro, gorra, bañador, bikini
TRAJE, CORBATA, CHAQUETA, GUANTES, BUFANDA, GORRO, GORRA, BAÑADOR, BIKINI
- sujetador, braga, calzoncillo, medias, calcetines
SUJETADOR, BRAGA, CALZONCILLO, MEDIAS, CALCETINES
- botas
BOTAS

- **Comida:**

- tomate, lechuga, zanahoria, plátano, manzana, naranja, fresa
TOMATE, LECHUGA, ZANAHORIA, PLÁTANO, MANZANA, NARANJA, FRESA
- patata, queso, mantequilla, marisco, pasta, arroz, jamón
PATATA, QUESO, MANTEQUILLA, MARISCO, PASTA, ARROZ, JAMÓN
- azúcar, sal, pimienta, aceite, ajo, cebolla, perejil
AZÚCAR, SAL, PIMIENTA, ACEITE, AJO, CEBOLLA, PEREJIL
- tarta, tortilla, paella, galleta, yogur, helado, chocolate
TARTA, TORTILLA, PAELLA, GALLETA, YOGUR, HELADO, CHOCOLATE

3.2.5. Compras y actividades económicas (Continuación)

<ul style="list-style-type: none"> • Otros: <ul style="list-style-type: none"> – euros EUROS – precio, barato, caro PRECIO, BARATO, CARO – dulce, salado DULCE, SALADO – bueno, malo (calidad) BUENO, MALO – rico (sabor), soso, amargo RICO, SOSO, AMARGO 	<ul style="list-style-type: none"> – tapa (acompañamiento de una bebida) TAPA • Bebida: <ul style="list-style-type: none"> – zumo, caña (cerveza), cubata, champán ZUMO, CAÑA, CUBATA, CHAMPÁN – lata LATA • Otros: <ul style="list-style-type: none"> – rico, pobre (economía) RICO, POBRE
--	---

3.2.6. Salud

<ul style="list-style-type: none"> • Síntomas: <ul style="list-style-type: none"> – enfermo ENFERMO – estar bien, estar regular, estar mal SENTIR BIEN, SENTIR REGULAR, SENTIR MAL • Profesionales: <ul style="list-style-type: none"> – médico, enfermera, enfermero MÉDICO, ENFERMERO • Lugares: <ul style="list-style-type: none"> – farmacia FARMACIA 	<ul style="list-style-type: none"> • Síntomas y padecimientos: <ul style="list-style-type: none"> – fiebre, tos, estornudar, dolor de cabeza FIEBRE, TOS, ESTORNUDAR, DOLOR-CABEZA – gripe, alergia GRIPE, ALERGIA • Lugares: <ul style="list-style-type: none"> – hospital, Cruz Roja, ambulancia HOSPITAL, CRUZ-ROJA, AMBULANCIA • Otros: <ul style="list-style-type: none"> – salud SALUD – receta, medicamento RECETA, MEDICAMENTO – seguridad social, urgencias SEGURIDAD-SOCIAL, URGENCIA
--	--

3.2.7. Ciencia y tecnología

<ul style="list-style-type: none"> • Informática: <ul style="list-style-type: none"> – ordenador, CD, DVD ORDENADOR, CD, DVD 	<ul style="list-style-type: none"> • Informática: <ul style="list-style-type: none"> – portátil PORTÁTIL
--	--

3.2.7. Ciencia y tecnología (Continuación)

<ul style="list-style-type: none"> – internet, correo electrónico, web INTERNET, CORREO-ELECTRÓNICO, WEB – arroba, punto, guión, guión bajo ARROBA, PUNTO, GUIÓN, GUIÓN-BAJO • Otras tecnologías: – televisión, radio, teléfono, móvil TELEVISIÓN, RADIO, TELÉFONO, MÓVIL – audífono, implante coclear AUDÍFONO, IMPLANTE-COCLEAR 	<ul style="list-style-type: none"> – chatear, virus CHATEAR, VIRUS – blog, <i>vlog</i> BLOG, VLOG – enviar (correo electrónico) ENVIAR-a-[persona]-CORREO-ELECTRÓNICO – recibir (correo electrónico) ENVIAR-a-[persona]-CORREO-ELECTRÓNICO, RECIBIR-CORREO-ELECTRONICO • Otras tecnologías: – TDT, fax TDT, FAX • Otros: – coger / descolgar / colgar el teléfono, enviar / recibir fax COGER-TELÉFONO, COLGAR-TELÉFONO, FAX-a-mí, FAX-a-tí – ciencia CIENCIA
---	--

3.2.8. Organización política y social

<ul style="list-style-type: none"> • Ciudades y pueblos del entorno • Comunidad autónoma propia • Gobernantes: – rey, reina, presidente, presidenta REY, PRESIDENTE • Otros: – país, capital PAÍS, CAPITAL – extranjero, extranjera EXTRANJERO 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudades importantes de España • Comunidades Autónomas: – Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Islas Baleares, Islas Canarias, Extremadura, Galicia, La Rioja, Navarra, País Vasco, Principado de Asturias, Región de Murcia ANDALUCÍA, ARAGÓN, CANTABRIA, CASTILLA-LA-MANCHA, CASTILLA LEÓN, CATALUÑA, COMUNIDAD MADRID, COMUNIDAD VALENCIANA, ISLAS++ BALEARES, CANARIAS, EXTREMADURA, GALICIA, LA-RIOJA, PAÍS-VASCO, PRINCIPADO ASTURIAS, REGIÓN MURCIA
---	---

3.2.8. Organización política y social (Continuación)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudades Autónomas: <ul style="list-style-type: none"> – Ceuta, Melilla CEUTA, MELILLA • Países de la Unión Europea y algunos destacables del mundo • Gobierno y gobernantes: <ul style="list-style-type: none"> – ministro, ministra, príncipe, princesa MINISTRO, PRÍNCIPE – gobierno, ayuntamiento, política GOBIERNO, AYUNTAMIENTO, POLÍTICA • Otros: <ul style="list-style-type: none"> – guerra, paz GUERRA, PAZ – religión RELIGIÓN

3.2.9. Universo y geografía física	
<ul style="list-style-type: none"> • Flora y fauna: <ul style="list-style-type: none"> – animal, perro, gato, pájaro, pez ANIMAL, PERRO, GATO, PÁJARO, PEZ – flor, árbol FLOR, ÁRBOL • Colores: <ul style="list-style-type: none"> – blanco, negro, rojo, verde, azul, amarillo, naranja, marrón BLANCO, NEGRO, ROJO, VERDE, AZUL, AMARILLO, NARANJA, MARRÓN • Fenómenos meteorológicos: <ul style="list-style-type: none"> – llover, nevar LLOVER, NEVAR • Lugares: <ul style="list-style-type: none"> – playa, montaña, río, mar PLAYA, MONTAÑA, RÍO, MAR 	<ul style="list-style-type: none"> • Flora y fauna: <ul style="list-style-type: none"> – caballo, yegua, cerdo, vaca, araña, mosca, mosquito CABALLO, CERDO, VACA, ARAÑA, MOSCA, MOSQUITO – hoja, campo, jardín HOJA, CAMPO, JARDÍN, BOSQUE • Colores: <ul style="list-style-type: none"> – gris, rosa, morado GRIS, ROSA, MORADO • Fenómenos meteorológicos: <ul style="list-style-type: none"> – aire, viento, hacer sol, nube AIRE, VIENTO, SOL, NUBE • Lugares: <ul style="list-style-type: none"> – bosque, isla, desierto BOSQUE, ISLA, DESIERTO

3.2.9. Universo y geografía física (Continuación)

- **Estaciones:**

- primavera, verano, otoño, invierno
PRIMAVERA, VERANO, OTOÑO,
INVIERNO

- **Orientación:**

- mapa
MÁPA

- **Tiempo y calendario:**

- **Días de la semana:** lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo
LUNES, MARTES, MIÉRCOLES,
JUEVES, VIERNES, SÁBADO,
DOMINGO
- **Meses del año:** enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre, diciembre
ENERO, FEBRERO, MARZO, ABRIL,
MAYO, JUNIO, JULIO, AGOSTO,
SEPTIEMBRE, OCTUBRE,
NOVIEMBRE, DICIEMBRE
- horas, minutos, años
HORA, MINUTO, AÑO
- fin de semana
SÁBADO+DOMINGO
- temprano, pronto, tarde (demora)
TEMPRANO, PRONTO, TARDE
- (período de tiempo y temporadas)
Ej. VERANO TEMPORADA,
TODO-EL-AÑO, SEMANA-TRES,
MES-DOS

- **Temperatura:**

- caliente, frío
CALIENTE, FRÍO

- **Peso:**

- kilogramos
KILOGRAMOS

- **Otros:**

- mundo, sol
MUNDO, SOL

- **Orientación:**

- norte, sur, este, oeste
NORTE, SUR, ESTE, OESTE

- **Materia:**

- madera, plástico, metal, tela, papel, cristal
MADERA, PLÁSTICO, METAL,
TELA, PAPEL, CRISTAL

- **Visibilidad:**

- claro, oscuro, luz
CLARO, OSCURO, LUZ

- **Otros:**

- luna, estrella, cielo
LUNA, ESTRELLA, CIELO
- agricultura
ÁGRICULTURA
- 1-10 días (introflexivo)
Ej. DÍA-DOS, DÍA-CINCO, ...
- 1-10 horas (supletivo)
Ej. HORA-TRES, HORA-OCHO, ...
- 1-10 minutos (introflexivo)
Ej. MINUTO-CUATRO, MINUTO-DIEZ, ...

3.3. Contenidos socioculturales

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación personal: el signo personal. • Concepción de las personas sordas y su diversidad social: discapacidad y minoría lingüística, heterogeneidad social. • Diversidad lingüística de la lengua de signos española. • Formas de llamar: individuales y cercanas al interlocutor. • La importancia del contacto visual entre interlocutores y de las condiciones espaciales. • Convenciones sociales básicas (por ejemplo, el aplauso). • Reconocimiento legal de la lengua de signos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de llamar: colectivas y alejadas de los interlocutores. • Identidad colectiva y vida asociativa de las personas sordas. • Aproximación a la comunidad sorda y a la cultura sorda: manifestaciones artísticas y culturales. • Celebraciones más típicas de la comunidad sorda. • Personas y hechos más relevantes de la historia de la comunidad sorda. • Accesibilidad universal: figura del intérprete de lengua de signos y tecnologías básicas para la comunicación.



Archivo gráfico de la Fundación CNSE

Representación de la poesía en lengua de signos española subtitulada “Alas de libertad”, por Susana Sánchez y Nadia Marcos, durante la celebración del III Congreso Nacional de Lengua de Signos Española (2009).

3.4. Contenidos pragmáticos

A1	A2
3.4.1. Pedir información	
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir información: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Quién es? ¿Qué es...? ¿Dónde...? – ¿Cuántos...? ¿...o...? ¿Cuál...? – ¿Cuándo...? – ...QUIÉN? – ...QUÉ? – ...DÓNDE? – ...CUÁNTOS? – Ej. TÉ. [cambio espacial] CAFÉ – ...CUÁL? [o deíctico o otros recursos] – ...CUÁNDO? – ¿Cómo te llamas? – TÚ NOMBRE? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir información: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Por qué...? – ...POR-QUÉ?, ...MOTIVO? – ¿Cómo...? – ...CÓMO? • Preguntar quién acompaña: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Con quién? – JUNTO QUIÉN? • Preguntar de quién es propiedad: <ul style="list-style-type: none"> – ¿De quién es + SN? – SN AMO QUIÉN?
3.4.2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	
<ul style="list-style-type: none"> • Dar una opinión: <ul style="list-style-type: none"> – Pienso que... – YO PENSAR... • Pedir valoración: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Está bien? – BIEN? • Valorar: <ul style="list-style-type: none"> – bien, muy bien, mal, muy mal, regular – BIEN, BIEN [expresión facial de intensidad], MAL, MAL [expresión facial de intensidad], REGULAR, NORMAL • Expresar aprobación y desaprobación: <ul style="list-style-type: none"> – ¡bien!, ¡mal!, ¡muy bien!, ¡muy mal! – BIEN!, MAL!, BIEN! [expresión facial de intensidad], MAL! [expresión facial de intensidad] 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir opinión: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Crees que...? – ...TÚ PENSAR? – ¿Qué opinas de/si...? – ...TÚ OPINAR? • Pedir valoración: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué tal + SN? Ej. ¿Qué tal las vacaciones? – SN / QUÉ TAL?. Ej.: VACACIONES / QUÉ TAL? • Valorar: <ul style="list-style-type: none"> – ¡Qué + adj.! Ej. ¡Qué bonito! – [adj.]! + [expresión facial de intensidad]. Ej. BONITO! + [expresión facial de intensidad] – ¡Estupendo!, ¡perfecto! – ESTÚPENDO!, PERFECTO! • Preguntar si se está de acuerdo: <ul style="list-style-type: none"> – ¿(Estás) de acuerdo? – TÚ ACORDAR?

3.4.2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos

- **Expresar acuerdo o desacuerdo:**

- Sí, + repetición de una opinión o valoración afirmativa. Ej. Este coche es bueno – sí, es bueno.
Ej. *COCHE ESTE / BUENO*
SÍ [solo movimiento de cabeza] / BUENO

- No, + repetición de una opinión o valoración negativa
Ej. *PELÍCULA DIVERTIDA NO*
NO [solo movimiento de cabeza] / DIVERTIDA NO

- **Expresar posibilidad:**

- puede ser
PODER

- **Expresar o preguntar conocimiento o habilidad:**

- Saber..., no saber [sólo 1ª y 2ª persona singular]
YO-SABER, YO-SABER-NO
SABER-TÚ, SABER-TÚ-NO
- (no) conocer...
CONOCER-NO

- **Expresar acuerdo o desacuerdo:**

- Sí, es verdad
VERDAD
- Estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo
ACORDAR, ACORDAR NO

- **Expresar conocimiento o habilidad:**

- (No) saber... (resto de personas y número). Ej. Él no sabe nadar.
NADAR SABER-ÉL-NO

- **Mostrar escepticismo:**

- No sé.
YO SABER-NO [expresión facial y movimiento de hombros de escepticismo]

- **Expresar certeza o falta de certeza:**

- Estoy seguro
YO SEGURO (sin repetición)
- No estoy seguro
YO SEGURO NO

- **Expresar obligación y necesidad o no:**

- Tienes que + inf. Ej. Tienes que dormir más.
Inf. DEBER. Ej. TÚ DORMIR MÁS DEBER
- No tienes que + inf. Ej.: Mañana no tengo que levantarme temprano
Inf. FALTAR-NO. Ej. MAÑANA LEVANTARME PRONTO FALTAR-NO

- **Expresar o preguntar si se recuerda o olvida algo:**

- ¿Te acuerdas?
TÚ RECORDAR?
- No me acuerdo
YO RECORDAR NO
- Me he olvidado, no me he olvidado
YO OLVIDAR, YO OLVIDAR NO

3.4.3. Expresar gustos, deseos y sentimientos

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expresar gustos: <ul style="list-style-type: none"> – Me gusta + SN ó inf., no me gusta + SN ó inf.
SN ó inf. YO GUSTAR, SN ó inf. YO GUSTAR-NO • Expresar deseos: <ul style="list-style-type: none"> – Quiero + SN ó inf., no quiero + SN ó inf.
SN ó inf. YO QUERER, SN ó inf. YO QUERER-NO • Expresar preferencia: <ul style="list-style-type: none"> – Prefiero... Ej. Prefiero agua ... YO PREFERIR. Ej. AGUA YO PREFERIR • Preguntar por el estado de ánimo: <ul style="list-style-type: none"> – ¿qué tal estás?
TÚ QUÉ-TAL? | <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar por gustos e intereses: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Te gusta + SN ó inf.? ¿Te interesa + SN ó inf.?. Ej.: ¿Te gusta la playa?
SN ó inf. TU GUSTAR . Ej. PLAYA TU GUSTAR? • Expresar gustos e intereses: <ul style="list-style-type: none"> – (A mí/ti...) (no) me/te/le... + gusta. Ej. A mi me gusta cocinar. A él no le gusta planchar.
[+deíctico] SN GUSTAR (-NO). Ej. YO COCINAR GUSTAR. ÉL COCINAR GUSTAR-NO-a-él – ¡Qué interesante!
INTERESANTE! • Expresar aversión: <ul style="list-style-type: none"> – Odio + SN ó inf. Ej. Odio el olor de la casa sucia.
Son inf. + ODIAR. Ej. CASA SUCIA OLOR ODIAR • Expresar o preguntar por preferencias: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Preferir + SN1 o inf.1 (o + SN2 o inf.2)? Ej. ¿Prefieres agua o refresco?
SN1/inf.1 ó SN2/inf.2 [deíctico] PREFERIR?. Ej. AGUÁ REFRESCO TU PREFERIR? – ¿Te gusta más + SN1 o inf.1 (o + SN2 o inf.2)? Ej. ¿Te gusta más la playa o la montaña?
SN1/inf.1 ó SN2/inf.2 [deíctico] QUERER MÁS?. Ej. PLAYA MONTAÑA TU QUERER MA`S? – [comparar gustos u objetos]. • Preguntar por deseos: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Quieres... + SN ó inf.? Ej. ¿Quieres ver una película?
SN [deíctico] QUERER? Ej. PELÍCULA VER TU QUERER? • Expresar placer y diversión: <ul style="list-style-type: none"> – ¡Qué divertido!
DIVERTIR! [expresión facial de satisfacción] |
|--|---|

3.4.3. Expresar gustos, deseos y sentimientos (Continuación)

- **Expresar alivio:**
 - Menos mal
MENOS-MAL [expresión facial de alivio]
- **Expresar afecto:**
 - Te quiero
YO-a-ti QUIERO
- **Expresar sensaciones físicas:**
 - Tengo sed / hambre / frío / calor / sueño
SED, HAMBRE, FRÍO, CALOR, SUEÑO
 - Estoy cansado
YO CANSADO
 - Me duele + SN. Ej. Me duele la muela
SN + DOLER. Ej. MUELA DOLER
 - Estoy mal, estoy enfermo
YO SENTIR MAL, YO SENTIR ENFERMO

3.4.4. Influir en el interlocutor

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dar una orden o instrucción: <ul style="list-style-type: none"> – ¡Silencio!
CALLAR [bimanual], SIGNAR FIN – Orden con omisión del verbo + atenuador. Ej. Más despacio, por favor. [orden] [expresión facial de ruego]. Ej. DESPACIO [expresión facial de ruego] – ¿Puedes repetir?
REPETIR, OTRA-VEZ • Pedir objeto o ayuda de forma atenuada: <ul style="list-style-type: none"> – El / un + SN + atenuador. Ej. El lápiz, por favor.
SN POR-FAVOR, SN [expresión facial de ruego]. Ej. LÁPIZ POR-FAVOR • Responder a una orden, petición o ruego negándose de forma tajante: <ul style="list-style-type: none"> – No
NO [expresión facial de negación] | <ul style="list-style-type: none"> • Dar una orden o instrucción de forma directa: <ul style="list-style-type: none"> – Tienes que... Ej. Tienes que darle el bolígrafo.
SN DEBER. Ej. BOLÍGRAFO DAR-a-él DEBER • Dar una orden o instrucción con atenuador: <ul style="list-style-type: none"> – Imperativo + atenuador. Ej. Por favor, dale el bolígrafo
SN POR FAVOR. Ej. BOLÍGRAFO DAR-a-él POR-FAVOR |
|--|---|

3.4.4. Influir en el interlocutor

<ul style="list-style-type: none"> • Dar permiso sin objeciones: <ul style="list-style-type: none"> – Sí SÍ [expresión facial de afirmación] • Denegar permiso con atenuador: <ul style="list-style-type: none"> – No + atenuador NO / PERDÓN • Ofrecer e invitar: <ul style="list-style-type: none"> – ¿(Quieres) un / una...? Ej. ¿Quieres un café? ... TU QUERER? Ej. CAFÉ TÚ QUERER? – ¿SN? Ej. ¿Un café? SN? Ej. CAFÉ? • Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación sin reservas: <ul style="list-style-type: none"> – Sí, gracias SÍ / GRACIAS • Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación: <ul style="list-style-type: none"> – No, gracias NADA “o” GRACIAS, NO GRACIAS 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir objetos de forma atenuada: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Puedes darme (+cuantificador) + SN? Ej. ¿Puedes darme algunos bolígrafos? SN [cuantificador] DAR PODER? Ej. BOLÍGRAFOS ALGUNOS DAR-a- mi PODER? SN [cuantificador] DAR [expresión facial de ruego]? Ej. BOLÍGRAFOS ALGUNOS DAR-a-mi BOLÍGRAFO DAR-a-mi [expresión facial de ruego]? SN [cuantificador] CL “traer”? Ej. VASO CL “traérmelo”? • Pedir ayuda de forma indirecta: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Me ayudas? AYUDAR-a-mi? • Responder a una orden, petición o ruego: <ul style="list-style-type: none"> – Sí, claro [expresión facial + movimiento del cuerpo de asentimiento] – No puedo + justificación PODER-NO [justificación] • Negarse a una orden, petición o ruego de forma tajante: <ul style="list-style-type: none"> – no quiero QUERER NO – no! NO [negación enfatizada] • Pedir permiso: <ul style="list-style-type: none"> – ¿Puedo + acción? Ej. ¿Puedo abrir la ventana? [acción] [expresión facial de ruego]? Ej. CL “abrir la ventana” [expresión facial de ruego]? [acción] PODER? Ej. CL “abrir la ventana” PODER? • Dar permiso sin objeciones: <ul style="list-style-type: none"> – Afirmación + imperativo. Ej. Sí, ciérrala [imperativo] [expresión facial afirmativa]. Ej. CERRAR [expresión facial afirmativa]
--	--

3.4.4. Influir en el interlocutor (Continuación)

- **Proponer y sugerir:**
 - ¿Vamos a...?
... VAMOS?
 - ¿Quedamos...?
... QUEDAR?
- **Invitar:**
 - Te invito, me invitas
INVITAR-a-mí, INVITAR-a-tí
- **Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación sin reservas:**
 - Claro que sí
SÍ [expresión facial de asentimiento]
- **Aconsejar:**
 - Imperativo. Ej. Come más. Estás muy delgado
Ej: [deíctico] DELGADO [expresión facial de intensidad] / COMER MÁS [configuración B]
 - Es necesario / importante + inf. Ej. Es importante descansar bien todos los días.
Inf. IMPORTANTE. Ej. DESCANSAR BIEN TODOS-LOS-DÍAS IMPORTANTE
Inf. HACE-FALTA. Ej. DESCANSAR BIEN TODOS-LOS-DÍAS HACE-FALTA
- **Advertir:**
 - ¡Cuidado!
CUIDADO!
- **Ofrecerse para hacer algo:**
 - ¿Puedo ayudarte?
AYUDAR-a-ti QUERER?
 - ¿Necesitas algo?
NECESITAR ALGO?

3.4.5. Relacionarse socialmente

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Saludar: <ul style="list-style-type: none"> – hola, buenos días, buenas tardes, buenas noches
HOLA, BUENOS DÍAS, BUENAS TARDES, BUENAS NOCHES – ¿qué tal?
QUÉ-TAL? • Presentarse: <ul style="list-style-type: none"> – me llamo...
YO NOMBRE... – mi signo es...
YO SIGNO... • Presentar a alguien: <ul style="list-style-type: none"> – Te presento a... Ej. Te presento a mi hermano
PRESENTAR-él-a-ti... Ej.
PRESENTAR-él-a-ti YO HERMANO • Responder a una presentación: <ul style="list-style-type: none"> – Encantado
ENCANTADO • Disculparse: <ul style="list-style-type: none"> – Perdón
PERDÓN • Aceptar una disculpa: <ul style="list-style-type: none"> – NADA • Agradecer: <ul style="list-style-type: none"> – Gracias
GRACIAS • Responder a un agradecimiento: <ul style="list-style-type: none"> – De nada
DE-NADA [monomanual] • Felicitar: <ul style="list-style-type: none"> – ¡Felicidades!
FELICIDADES! • Despedirse: <ul style="list-style-type: none"> – Adiós, hasta mañana
ADIÓS, HASTA-MAÑANA | <ul style="list-style-type: none"> • Dirigirse a alguien: <ul style="list-style-type: none"> – [llamada al hombro] PERDON
[llamada al hombro] [expresión facial de ruego] • Dar la bienvenida a alguien: <ul style="list-style-type: none"> – Bienvenido
BIENVENIDO • Disculparse: <ul style="list-style-type: none"> – Lo siento
PERDÓN • Aceptar una disculpa: <ul style="list-style-type: none"> – ¡No pasa nada! (quitando importancia)
NO-PASA-NADA! • Felicitar: <ul style="list-style-type: none"> – ¡Enhorabuena! ¡feliz cumpleaños!
ENHORABUENA! FELICIDADES! • Responder a un agradecimiento: <ul style="list-style-type: none"> – De nada
NADA [bimanual] • Formular buenos deseos: <ul style="list-style-type: none"> – ¡suerte!
SUERTE [configuración R] – buen viaje (sólo viajes largos)
BUEN VIAJE – ¡qué aproveche!
Formal: APROVECHAR!
Informal: [golpe físico en la mesa]++ • Despedirse: <ul style="list-style-type: none"> – Hasta el... Ej. Hasta el lunes
PRÓXIMO... Ej. PRÓXIMO LUNES – ¡Hasta luego!
HASTA-LUEGO! |
|---|---|

3.4.6. Estructuración, construcción e interpretación del discurso

<ul style="list-style-type: none">• Establecer la comunicación:<ul style="list-style-type: none">– [llamada de atención no verbal]– [contacto visual]• Indicar que se sigue el relato con interés:<ul style="list-style-type: none">– Sí [movimiento de cabeza afirmativo]• Proponer el cierre:<ul style="list-style-type: none">– [comportamiento no verbal]	<ul style="list-style-type: none">• Preguntar por una persona o cosa:<ul style="list-style-type: none">– ¿Está...? Ej. ¿Está tu madre? ... HABER? Ej. TU MADRE HABER? ... [expresión facial de interrogación]? Ej. TU MADRE [expresión facial de interrogación]?– ¿No está...? Ej. ¿No está tu madre? ... HABER-NO? Ej. TU MADRE HABER-NO?• Pedir que espere:<ul style="list-style-type: none">– Espera, por favor ESPERAR [monomanual] / POR-FAVOR ESPERAR [bimanual] / POR-FAVOR• Indicar que se sigue el relato con interés:<ul style="list-style-type: none">– [comportamiento no verbal]• Elementos suprasegmentales:<ul style="list-style-type: none">– [expresión facial]
---	--

4. Orientaciones metodológicas

Resumen

Ningún método de enseñanza de lenguas es mejor que otro. El MCER no propone un método concreto para enseñar lenguas, pero conviene tener claro un enfoque general y reflexionar sobre algunas cuestiones. El enfoque general aquí propuesto es una tendencia progresiva al uso auténtico de la lengua de signos española en el aula, disminuyendo en la medida de lo posible el uso de las lenguas orales. Las cuestiones concretas sobre las que el profesorado debería reflexionar son:

- ¿Cuál es el papel y las responsabilidades del profesorado y del alumnado y qué uso se hace de los medios audiovisuales?
- ¿Cómo y qué tipo de textos se utilizan en la enseñanza y aprendizaje?
- ¿Cómo se trabaja con tareas y actividades en el aula?
- ¿Cómo se desarrolla y qué papel tiene cada una de las competencias generales y lingüísticas en el proceso de aprendizaje?
- ¿Qué actitud se adopta y cómo se tratan los errores y faltas del alumnado?

El MCER considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales. Por ello, todas las decisiones

metodológicas en el MCER se inscriben en un *enfoque orientado a la acción*, en el que presta gran atención a las *tareas pedagógicas*.

Las tareas son propuestas de acción para realizar en el aula que plantean un problema no lingüístico en el que el alumnado debe usar los conocimientos, capacidades y destrezas de la lengua que está aprendiendo para resolverlo. No debe confundirse con los clásicos ejercicios, que plantean problemas de tipo lingüístico y están descontextualizados. El éxito de la tarea depende de muchos factores: relacionados con la tarea en sí misma, con las condiciones en las que se lleva a cabo y con las características del alumnado.

Generalmente, las tareas comunicativas tienen:

- Un inicio, en el que se prepara al alumnado para poder realizar la tarea con éxito.
- Un desarrollo, en el que el alumnado pone en práctica diversas actividades y estrategias para resolver la tarea.
- Un final, en el que se comprueba la consecución del objetivo de la tarea y se consolida lo aprendido.

En cualquier caso, sea cual sea el método de enseñanza adoptado en un enfoque orientado a la acción, el profesorado debería tomar sus propias decisiones metodológicas dependiendo de las características y necesidades del alumnado destinatario, de su contexto social y de los recursos con los que cuenta.

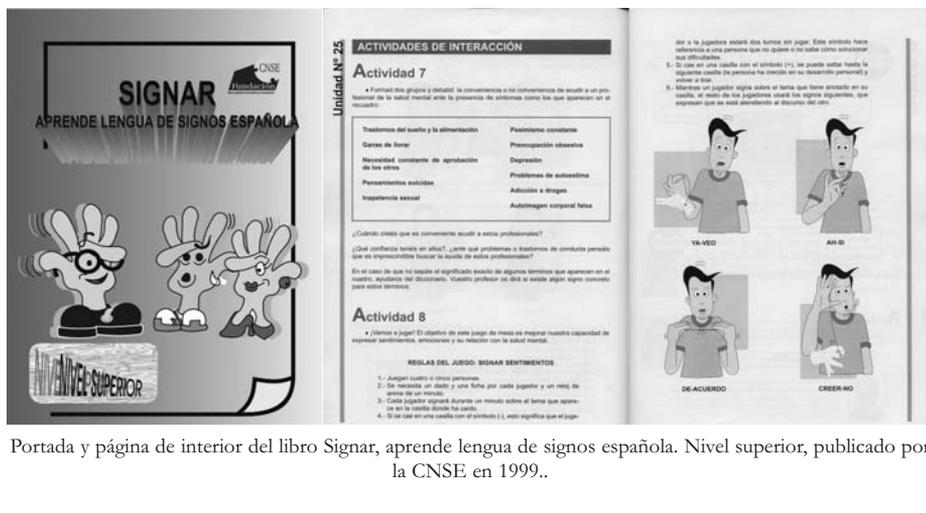
El MCER no propone una metodología concreta para la enseñanza de lenguas, sino que sólo plantea opciones sobre las que reflexionar, sencillamente porque “no existe actualmente un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el *Marco de referencia* se fundamente en una teoría del aprendizaje en concreto”¹. Estas opciones que el MCER plantea y sobre las que el profesorado de lengua de signos debería reflexionar son²:

- ¿Cuáles son el papel y las responsabilidades de los profesores y de los alumnos y qué uso se hace de los medios audiovisuales?
- ¿Cómo y qué tipo de textos se utilizan en la enseñanza y aprendizaje?
- ¿Cómo se trabaja con tareas y actividades en el aula?
- ¿Cómo se desarrolla y qué papel tiene cada una de las competencias generales y lingüísticas en el proceso de aprendizaje?
- ¿Qué actitud se adopta y cómo se tratan los errores y faltas del alumnado?

Pero que el MCER no dogmatice determinados métodos de enseñanza de lenguas, no impide que puedan ofrecerse aquí algunas orientaciones metodológicas en esta propuesta curricular: es posible hacerlo e incluso “la toma de decisiones metodológicas es la base de la coherencia y de la transparencia de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras”³.

En primer lugar, el MCER propone adoptar un enfoque general de entre una amplia variedad de opciones⁴ en las que se debe determinar la forma en que el alumnado aprende la lengua de signos española como segunda lengua, a veces en contraste con la primera lengua (lengua oral). Nuestra experiencia docente indica que el profesorado utiliza habitualmente la L2 en el aula, proporcionando siempre al alumnado una exposición directa al uso auténtico de la lengua de signos española⁵. Sin embargo, también hace uso de textos signados adaptados al nivel de dominio del alumnado y, por lo general, también de materiales didácticos o recursos de aula en L1, como los libros de *Signar*⁶ o la pizarra. Por último, hay

determinados conocimientos que suelen transmitirse al alumnado a través de un intérprete de lengua de signos –especialmente aspectos teóricos de la lengua o aspectos socioculturales–, es decir, reciben la clase en su L1, una lengua oral⁷.



Archivo gráfico de la Fundación CNSE.

Creemos que el enfoque general más extendido en la enseñanza de la lengua de signos española es la combinación de actividades utilizando la L2 para todos los objetivos de clase, aunque en ocasiones con la L1 como lengua de control. Esto es así porque, por ejemplo, el profesorado hace uso de materiales didácticos impresos que –casi inevitablemente– incluyen una gran cantidad de información e instrucciones en una lengua oral (L1 del alumnado).

La dificultad material de prescindir totalmente de una lengua oral escrita en el aula para la enseñanza de la lengua de signos española, puede ser inicialmente un obstáculo para orientar la metodología de enseñanza hacia opciones más centradas en la L2. Sin embargo, basta hacer una consulta informal a cualquier profesor sordo de lengua de signos española para darse cuenta rápida e indefectiblemente de que sería deseable, con el tiempo, tender hacia el uso auténtico de la L2. Así, es muy frecuente que el profesorado manifieste, con más frecuencia de la deseable, tener la sensación de estar en aulas bilingües (lenguas de signos y lengua oral) o, podría decirse irónicamente si se nos permite, en cursos de lingüística comparada.

En definitiva y respecto al enfoque general, recomendamos una tendencia progresiva hacia el uso auténtico de la L2 en el aula, en función de los recursos materiales disponibles y otras condiciones necesarias.

Respecto al resto de decisiones que el MCER propone determinar y con las que empezamos este apartado, sean cuales sean las decisiones adoptadas, “estas opciones metodológicas se inscriben en un enfoque centrado en la acción”⁸. Como indica el propio MCER⁹: “El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”¹⁰. En este enfoque de acción se mencionan las *tareas*. No es un concepto nuevo, pero el MCER dedica un capítulo entero a las tareas y a su papel en la enseñanza de la lengua¹¹, por lo que también en esta propuesta curricular se incidirá un poco más sobre las mismas.

El enfoque tradicionalmente utilizado en la enseñanza de la lengua de signos española es el denominado enfoque comunicativo¹². De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*¹³, “el enfoque comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y 90 del siglo XX, si bien a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas, que bien puede considerarse su heredero” (el subrayado es nuestro). El mismo diccionario define el enfoque por tareas como una “propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de este modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación”.

El MCER define la tarea como “como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de

acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo”¹⁴ El *Diccionario de términos clave de ELE* indica que todas las definiciones existentes sobre la tarea pueden sintetizarse así:

- a. “Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje,
- b. que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella
- c. y que posee las siguientes propiedades:
 1. Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
 2. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos.
 3. Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
 4. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.”

Así pues, debemos prestarle gran atención a este enfoque, no sólo por la oportunidad que puede significar para incorporar una práctica innovadora en la enseñanza de la lengua de signos española, sino porque su aplicación por el profesorado podría ser en balde sin esta necesaria atención: “a los profesores que están acostumbrados a trabajar con sus alumnos con ejercicios de consolidación gramatical y léxica, no les suele resultar fácil pasar de repente al enfoque por tareas”¹⁵.

Existe una extensa literatura sobre el enfoque por tareas y sobre la diferencia entre la tarea y otras formas de enseñanza y aprendizaje de lenguas¹⁶. De toda la bibliografía consultada, nos ha parecido especialmente revelador

Denyer¹⁷, por su sencillez y elocuencia¹⁸. En resumen, Denyer señala como características diferenciadoras de una tarea (pedagógica), frente a las actividades tradicionales de lengua o a los ejercicios, las siguientes:

- La actividad está contextualizada: “nos presenta una situación con la que cada uno de nosotros se puede encontrar –o con la que ya se han encontrado– en la vida diaria”.
- La actividad presenta un problema.
- Tiene una finalidad o un objetivo que alcanzar: resolver el problema.
- Es una actividad compleja: “obliga a reunir conocimientos, destrezas, hacer hipótesis siguiendo un proceso pertinente...”.
- Y tiene que desembocar en un resultado, lo que se denomina *producto*.

	Tarea	Ejercicio
Contextualización	Sí	No
Problema que resolver	Sí: extralingüístico (+ lingüístico)	Sí: lingüístico
Finalidad	Sí: extralingüística	Sí: lingüística
Complejidad	¡¡Sí!!	No
Producto	Poco previsible y largo (varios criterios de evaluación)	Previsible y limitado
Didactización	No	Sí

Síntesis de las características diferenciadoras entre tareas y ejercicios (Denyer 2007: 15)

La acción de la tarea reside precisamente en la resolución del problema, o lo que es lo mismo, en la resolución de la tarea. El MCER lo explica así¹⁹: “Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la «vida real», bien sean de carácter esencialmente «pedagógico», son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí

llegue a realizarse con éxito” (el subrayado es nuestro). Y Rosen y Varela²⁰ ejemplifican la diferencia entre las tareas y los ejercicios así: “estos últimos se basan en la manipulación de formas lingüísticas y no suelen tener en cuenta ningún tipo de contexto. Por ejemplo: “conjuga los verbos de las frases siguientes utilizando el pretérito perfecto de indicativo” o “señale con una cruz las palabras de la siguiente lista que contengan el sonido /k/”.

¿Cómo se diseñan las tareas comunicativas? Deben tener un *inicio*, un *desarrollo* y un *final*. El inicio podría asimilarse a una fase de preparación o presentación del tema de la tarea para activar las competencias que tendrá que poner en juego en su desarrollo (recibiendo instrucciones, identificando nuevo vocabulario, visualizando un vídeo signado, etc.). El desarrollo incluye las diversas actividades y estrategias que el alumnado debe poner en práctica para la consecución del objetivo propuesto en la tarea, evidentemente, haciendo uso de los conocimientos, capacidades y destrezas sobre la lengua de signos española. Estas actividades pueden ser “de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas”²¹. Algunos ejemplos de actividades en lengua de signos española podrían ser:

- Interactuar con un profesional de una asociación de personas sordas y rellenar un formulario de inscripción en un campamento.
- Seguir las indicaciones en lengua de signos española de un monitor sordo para el desarrollo de una dinámica sociocultural en el campamento.
- Mediar informalmente entre el monitor sordo y un responsable oyente del campamento para solicitarle algún material para las dinámicas.
- Prepararse en grupo para representar una pequeña actuación teatral (rol) en lengua de signos española.

Por último, al final de la tarea se comprueba la consecución del objetivo de la tarea y puede reforzarse o consolidarse lo aprendido durante su desarrollo con nuevas actividades.

El mismo MCER proporciona a lo largo de todo el documento numerosos ejemplos de tareas: traducir un texto de una lengua extranjera²², simulaciones, juegos de rol²³, seguir unas instrucciones para ensamblar un aparato, interpretación de un papel en una obra de teatro²⁴, etc. Llorian²⁵ propone reflexionar sobre distintos tipos de tareas y el uso de actividades comunicativas de la lengua y estrategias de comunicación que la realización de dichas tareas requiere. Reproducimos la propuesta a continuación resuelta por la autora, pues ejemplifica claramente las tareas que activan competencias comunicativas y las que no²⁶:

1. Jugar una partida de cartas	- +	La resolución no tiene por qué requerir la realización de <i>actividades comunicativas de la lengua</i> , aunque se precise en momentos puntuales (conversaciones, aclaraciones, llamadas de atención, etc.). La <i>tarea</i> puede desarrollarse en silencio, a pesar de que, al tratarse de un evento social, lo normal es que se produzca una interacción entre los participantes, que puede o no influir en la resolución de la <i>tarea</i> . Las <i>estrategias</i> que resultan cruciales en el resultado son de carácter general y no lingüístico: activan fundamentalmente <i>destrezas</i> de carácter práctico (conocimiento de las reglas del juego, habilidades con las cartas, etc.).
2. Rellenar los datos de una agenda a partir de una grabación	++	Resulta irrealizable sin el uso de <i>actividades comunicativas de la lengua</i> y las <i>estrategias</i> de comunicación que las activen. Se necesita procesar un texto y el producto de la <i>tarea</i> es lingüístico en gran medida. Podría requerir el uso de <i>estrategias</i> generales, por ejemplo, el autorrefuerzo de la confianza.
3. Resolver un puzle en solitario	--	Se puede resolver sin recurrir al uso de la lengua. Las <i>estrategias</i> que se precisan son generales y están relacionadas con habilidades no lingüísticas.
4. Comprar un libro a través de internet	+ -	Aunque el usuario esté familiarizado con el tipo de información y formularios que se le proporcionen, será preciso que aporte algún dato personal por escrito y que procese un texto. Desempeñan el mismo grado de importancia la activación de estrategias de comunicación y de estrategias generales (para activar habilidades relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías).
5. Comprobar los nombres de una lista de invitados	--	No precisa comprensión ni procesamiento de información lingüística. Se requiere el uso estratégico de habilidades de reconocimiento ortoépico, pero en ningún caso <i>estrategias</i> de comunicación.

6. Reservar una mesa por teléfono	+ +	La resolución de esta <i>tarea</i> resulta imposible sin la realización de <i>competencias comunicativas de la lengua</i> . Esta tarea requiere la realización alterna de <i>actividades de comprensión y expresión oral</i> . La comunicación telefónica exige un uso extraordinario de <i>estrategias</i> de comunicación, puesto que se incrementa la necesidad de actualizar un praxeograma altamente ritualizado, la confirmación de la recepción del mensaje, etc.
-----------------------------------	-----	--

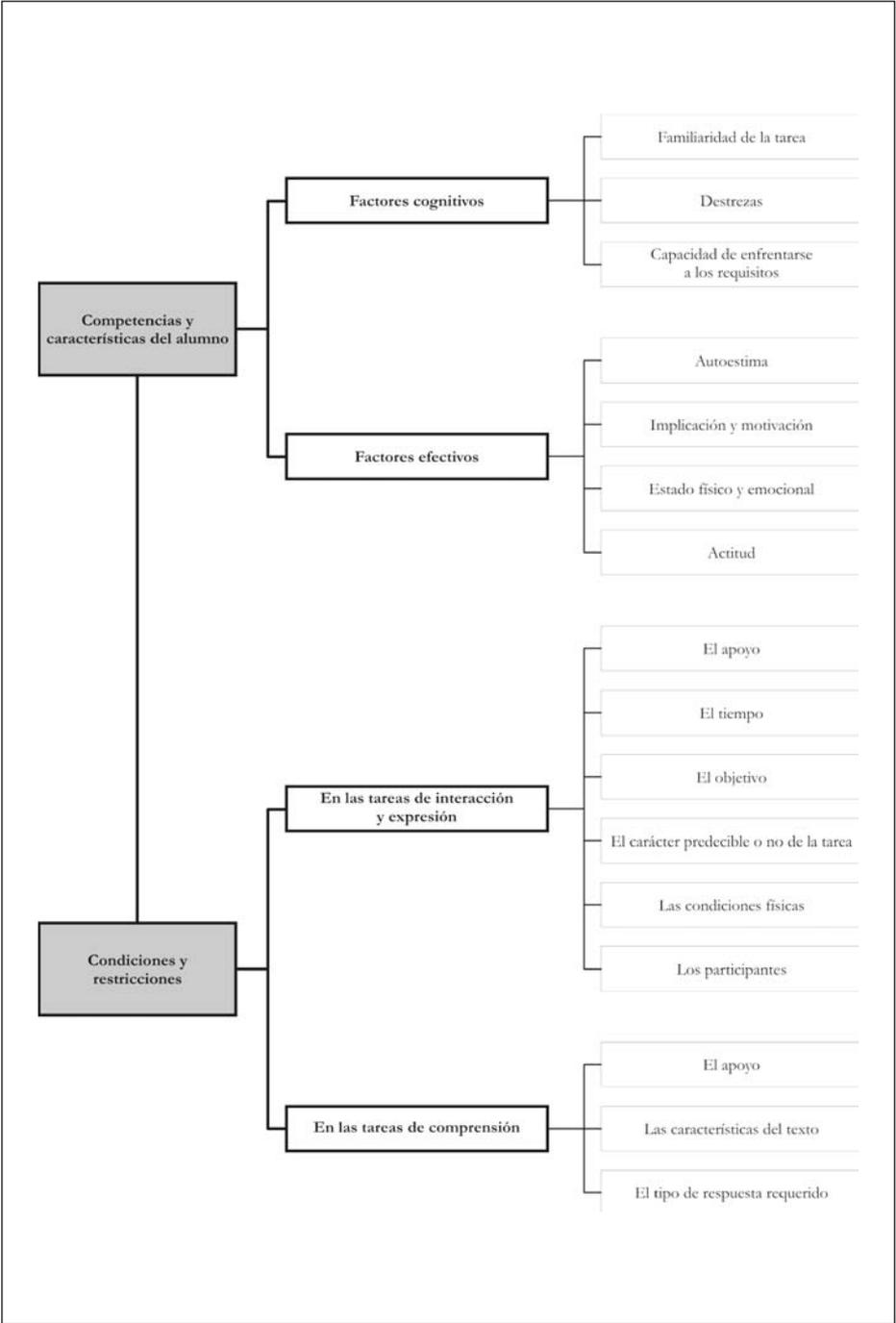
Grado de activación de las competencias comunicativas de la lengua en diversos tipos de tareas (Llorián 2007: 247-248).

Estos son ejemplos típicos de tareas. No obstante, Sánchez Pérez²⁷ advierte que “un enfoque por tareas no excluye nada de antemano, ni siquiera el estudio de la morfología, de la sintaxis o de cualquier otro tema gramatical”.

En el diseño y planificación de tareas es particularmente recomendada la lectura del capítulo 7 del MCER: en el éxito de la tarea, además de las competencias lingüísticas comunicativas del alumno, influyen también las competencias generales (*saber, saber hacer, saber ser y saber aprender*) e incluso la personalidad y la actitud individual. Si lo representamos esquemáticamente, puede observarse que los factores que influyen en la dificultad de la tarea son múltiples y variados (ver cuadro esquemático a la siguiente página).

Aunque el enfoque por tareas es posterior al enfoque comunicativo²⁸, no parece que todo esto apunte a que el profesorado de lengua de signos española deba abandonar cualquier otro método de enseñanza, o que el enfoque comunicativo haya dejado de ser útil. Como comenzamos este apartado, obviamente cada profesor tiene sus propias preferencias metodológicas dentro de su respetable autonomía didáctica, que además están en función de las necesidades, motivaciones y expectativas de su alumnado y contexto particular. De hecho, Denyer²⁹ señala que el éxito del enfoque orientado a la acción depende también del “entrenamiento que haya recibido el alumno” en la aplicación de dicho enfoque³⁰. En la práctica, es bastante improbable encontrar un profesor que adopte un enfoque metodológico único: suele “echar mano” de cualquier estrategia didáctica que le ayude en su labor docente.

En este sentido, podemos recordar el principio básico del Consejo de Europa respecto a los métodos de enseñanza de lenguas³¹:



Cuadro esquemático de los múltiples factores que inciden en la dificultad de realización de una tarea (Consejo de Europa 2002: 158-165).

“Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego” (el subrayado es nuestro).

Poco más cabe decir en esta propuesta curricular; únicamente sugerir que las organizaciones e instituciones que lleven a cabo actividades para la enseñanza de la lengua de signos española como segunda lengua promuevan la formación continua de los profesionales docentes, especialmente en los nuevos conocimientos sobre los enfoques y métodos de lenguas, como el enfoque por tareas que hemos propuesto aquí.



Archivo gráfico de la Fundación CNSE

Clase de lengua de signos española en el Ciclo Formativo de Grado Superior de intérpretes de lengua de signos en la Fundación CNSE, año 2004.

NOTAS

1. Consejo de Europa 2002: 138.
2. Para profundizar en estas opciones, consultar el capítulo 6 del MCER y, más concretamente, el apartado 6.4.
3. Verdía 2002: 6.
4. Consejo de Europa 2002: 141.
5. Son ejemplos de la exposición directa del alumnado a un uso auténtico de la L2 los siguientes: clases impartidas por profesorado sordo con competencia nativa en lengua de signos española; visionar grabaciones en vídeo de conversaciones naturales entre signantes nativos; visionar textos signados auténticos que no han sido manipulados ni adaptados (teatro, poesía, etc.); visionar vídeos en vlogs signados por usuarios con competencia nativa; etc.
6. Alonso *et al.* 1998, 1999 y 2000.
7. En ocasiones también se cuenta con profesorado oyente que imparte estos contenidos curriculares concretos directamente en una lengua oral.
8. García Santa-Cecilia 2002.
9. 2002: 9.
10. “No hay que confundir el enfoque orientado a la acción (o *accional*) con la actividad, o realización de una actividad visible. Un estudiante absorto en la lectura de un libro no es menos activo que dos de sus compañeros que se encuentren realizando apasionadamente un juego de rol [...]” (Rosen y Varela 2009: 95).
11. Capítulo 7.
12. Por ejemplo, el movimiento asociativo CNSE, con experiencia en la enseñanza de la lengua de signos desde 1978, sus “cursos tienen siempre un enfoque comunicativo”. En: http://www.cnse.es/lengua_signos/aprende_lse.html [consultado el 27/02/2010]
13. Martín Peris 2008.
14. Consejo de Europa 2002: 10.
15. Rosen y Varela 2009: 20.
16. Para profundizar sobre el origen, definiciones y aplicación del enfoque por tareas puede consultarse a Sánchez Pérez (2009: 147-165).
17. 2007: 12-17.
18. Para un conocimiento más formal sobre las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua, puede consultarse, por ejemplo, el capítulo 7 del MCER, íntegramente dedicado a este tema (Consejo de Europa 2002: 155-165).
19. Consejo de Europa 2002: 156.
20. 2009: 19.
21. Consejo de Europa 2002: 155.
22. *Ibid.*: 10.
23. *Ibid.*: 58.
24. *Ibid.*: 155.
25. 2007: 247-248.
26. Cada tarea está puntuada con los signos (+ –) según la implicación de las actividades de comunicativas de la lengua y el uso de estrategias de comunicación.
27. 2009: 154.
28. No obstante, muchos autores consideran el método o enfoque por tareas dentro de los denominados *métodos orientados hacia la comunicación* (v.gr. Sánchez Pérez 2009: 95-189; Melero Abadía 2004: 703). No se entrará aquí en el debate de si es un método, un enfoque o ninguna de las dos cosas (un procedimiento didáctico).

29. 2007: 17.

30. Ver también Sánchez Pérez 2009: 186. Debe tenerse en cuenta también que, en el éxito de la tarea, además de las competencias lingüísticas comunicativas del alumno, influyen también las competencias generales (*saber, saber hacer, saber ser y saber aprender*) e incluso la personalidad y la actitud individual (Consejo de Europa 2002: 156).

31. Consejo de Europa 2002: 141.

5. Orientaciones para la evaluación

Resumen

La evaluación, concretamente del dominio lingüístico, es uno de los aspectos a los que el MCER presta más atención. Requiere un esfuerzo crítico y consciente por el profesorado, ya que es fundamental para la mejora de la enseñanza de la lengua de signos española.

Existen muchos tipos de evaluación y, al igual que los métodos de enseñanza, no los hay mejores ni peores. Básicamente, cualquier tipo de evaluación debe cumplir tres requisitos: *validez*, *viabilidad* y *fiabilidad*.

Aquí se propone seguir fundamentalmente tres tipos de evaluación:

- *Evaluación inicial* (o diagnóstica), que proporciona información sobre el estado inicial del alumnado. Ésta puede llevarse a cabo siguiendo las orientaciones dadas para la evaluación sumativa.
- *Evaluación continua* (o formativa o del aprovechamiento), que informa a lo largo de la enseñanza el progreso del alumnado. Sería recomendable acompañarla de una autoevaluación por el mismo.
- *Evaluación sumativa* (o puntual), que informa si los objetivos establecidos en el currículo se han conseguido o se están consiguiendo.

La evaluación inicial puede realizarse siguiendo las orientaciones proporcionadas más abajo para la evaluación sumativa.

Respecto a la evaluación continua, aquí se propone que se lleve a cabo con *listas de control*. No conviene extender la lista de control excesivamente, pero puede incluir:

- Los criterios de evaluación del dominio lingüístico, que pueden redactarse a partir de los *descriptores* del MCER.
- Cualquier otro aspecto que el profesorado considere oportuno. Por ejemplo, el grado de participación del alumnado, el tipo de errores que comete, la asistencia, etc.

Existen otros instrumentos para la evaluación continua, tales como el diario del estudiante, el diario del profesor, la coevaluación, los proyectos de trabajo individuales o en grupo, etc. Las tecnologías pueden apoyar eficazmente el proceso de evaluación continua, por ejemplo, los recursos informáticos.

La autoevaluación, formando parte de la evaluación continua, requiere una preparación del profesorado y un entrenamiento del alumnado. Los destinatarios de esta propuesta pueden elaborar sus propios documentos de autoevaluación para la lengua de signos española a partir de las especificaciones de los Anexos 2, 3, 4 y 5.

La evaluación sumativa –a través de pruebas o exámenes– debe recibir una cuidadosa reflexión, estudio y planificación. Hay numerosos factores a tener en cuenta en el diseño y realización de la evaluación sumativa:

- Las condiciones en las que el alumnado lleva a cabo la evaluación.
- La dificultad del alumnado para realizar una completa inmersión en la cultura sorda.

- El uso de las tecnologías, por ejemplo, para la búsqueda de textos signados en Internet.
- La cantidad y carácter de los examinadores. Aquí se recomiendan un mínimo de dos y que lleven a cabo ensayos previos.
- La información sobre el contenido y criterios de evaluación. Es muy importante facilitar esta información al alumnado previamente a la realización de las pruebas.

Respecto a los criterios de evaluación que se aplicarán:

- Para la comprensión signada: escalas del Anexo 5. Las especificaciones de estas escalas pueden fragmentarse, ampliarse o, en general, adaptarse a las características de la lengua de signos española.
- Para la expresión signada: aquí se proponen unos criterios y escalas de acuerdo con los objetivos formulados basados en la corrección, la coherencia y la fluidez. Para evaluar según estos criterios, conviene que el profesorado diseñe varias tareas (entrevistas, visionado de vídeos en lengua de signos, etc.), que asigne un peso y puntuación a cada criterio, y que se utilicen diversos tipos de *textos* signados (este apartado incluye algunos ejemplos).

Los textos signados deben ser similares a los utilizados durante la enseñanza y puede encontrarse una gran variedad en Internet. De todos modos, el MCER señala que es importante tener en cuenta en la selección de los textos signados diversos factores, tales como la complejidad lingüística, el tipo de texto, la longitud, etc.

5.1. Introducción

El *Diccionario de términos clave de ELE*¹ entiende la evaluación como “la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión. No obstante, hay tantas definiciones de evaluación como concepciones de la misma. Las diferencias estriban en qué información se recoge y juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisión se toma”. Pero más allá del debate conceptual en torno a la evaluación, todas las personas que nos dedicamos profesionalmente a la enseñanza en general, y a la enseñanza de la lengua de signos española en particular, estamos de acuerdo en la importancia que ésta tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin duda, la evaluación es uno de los aspectos a los que el MCER presta más atención, puesto que la transparencia en las certificaciones de idiomas es uno de los principales focos de interés: “The Division is particularly well known for its work in developing tools and standards to help member states elaborate transparent and coherent language policies”². La publicación del MCER generó inicialmente unas expectativas altas, pero “una vez disipada la euforia inicial surgieron las reservas sobre su “infalibilidad”, incluso sobre la necesidad de su existencia, y empiezan las críticas a la complejidad del texto, a la ausencia de concreción y a algunas inconsistencias desde distintos niveles educativos y desde distintos campos”³. Pronto se resaltaron “las dificultades que presenta el documento a la hora de concretar diseños curriculares o especificaciones de pruebas de evaluación”⁴. Estas dificultades, a grandes rasgos, se derivan de que el MCER “no establece ningún procedimiento para la elaboración de las pruebas de evaluación”⁵. Más concretamente, Guillén *et al.*⁶, refieren que la evaluación basada en el MCER presenta las siguientes dificultades:

- “La multiplicidad de niveles –los 6 citados– [A1 a C2] y la cantidad de *descriptores* de competencias y actividades –más de 500, según North (1996) [...].
- Los criterios de evaluación no son demasiado “legibles” en los descriptores del MCER (2002) [...].

- No todos los descriptores de competencias son directamente evaluables, y no se especifican los contenidos de orden lingüístico u otros (Tagliante, 2005).”

No obstante, la complejidad ya de por sí significativa de la evaluación del aprendizaje de una lengua, amén de las dificultades de llevarla a cabo de acuerdo con el MCER, no debe conducir al desaliento. La evaluación no es solamente un componente curricular necesario en la acción docente, es una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua completamente ineludible, fundamental para avanzar en la mejora de la calidad de enseñanza de la lengua. Como señalamos en la introducción de este documento, el MCER ha tenido un enorme impacto en la certificación de idiomas, por lo que la integración de los sistemas de evaluación de la lengua de signos española en el MCER es un paso más hacia la normalización de esta lengua.

Por lo tanto, la evaluación es un tema complejo para todo el profesorado de lenguas, y no lo iba a ser menos para nosotros. En este sentido, nuestro currículo se perfila con carácter abierto y general, por lo que la evaluación dependerá, entre otros factores, en gran medida del perfil de los estudiantes de lengua de signos española. No pueden utilizarse las mismas técnicas y criterios para evaluar a un alumnado de Educación Primaria que a personas mayores que han perdido la audición recientemente a causa de la edad avanzada.

Por todo ello, se ofrecen a continuación unas orientaciones para la evaluación del aprendizaje de la lengua de signos española de acuerdo con la experiencia propia y unos criterios generales de evaluación. Es el profesorado, en última instancia, quien debe adecuar las técnicas y criterios de evaluación a su propia práctica docente y a su particular contexto de enseñanza. Vale la pena sugerir, teniendo en cuenta lo indicado hasta aquí, que el profesorado registre en lo posible toda la práctica evaluadora. Este registro puede servir de base en el futuro para llevar a cabo estudios sobre la evaluación de la lengua de signos española y su aplicación al MCER.

5.2. Orientaciones para la evaluación del dominio lingüístico

No abordaremos aquí la evaluación en el sentido más general, sino siguiendo el MCER: la evaluación del dominio lingüístico⁷. En primer lugar, debemos recordar que el principio que maneja fundamentalmente el MCER para la evaluación del dominio lingüístico es la *validez*, entendida como la prueba o el procedimiento que obtiene información que representa exactamente dicho dominio lingüístico⁸.

En segundo lugar, la evaluación debe cumplir el requisito de *fiabilidad*: busca la mayor objetividad posible en los resultados de las pruebas de evaluación. Esto puede comprobarse, por ejemplo, cuando una persona obtiene diferentes puntuaciones en dos convocatorias distintas que, supuestamente, evalúan lo mismo. Sin embargo, el MCER indica que “más importante que la fiabilidad es la *precisión de las decisiones* que se adoptan en relación con un determinado nivel de exigencia” y que esta precisión en las decisiones “depende de la validez que tenga el nivel concreto (por ejemplo, el nivel B1) para el contexto. También depende de la validez de los criterios utilizados para tomar la decisión y de la validez de los procedimientos mediante los cuales se aplicaron esos criterios”⁹.

Además, la evaluación debe ser *viable*: “los examinadores trabajan bajo la presión del tiempo; solo ven una muestra limitada de la actuación y existen límites definidos del tipo y del número de categorías que pueden manejar como criterios”¹⁰. Por ello, el propio MCER propone utilizar “un esquema operativo más simple que sintetice las categorías separadas del *Marco*”. Las categorías para evaluar no deberían ser más de cuatro o cinco. El subapartado siguiente ofrece una propuesta al respecto¹¹.

Por otra parte, el propio MCER recoge en su capítulo 9 una lista de hasta 26 tipos de evaluación, aunque “no es de manera alguna exhaustiva”¹². Asimismo, recomienda optar por el tipo de evaluación más adecuado a las necesidades del alumnado, más apropiado y viable en la cultura pedagógica del sistema y más gratificante para el profesorado en función de la formación recibida¹³. Hay que destacar que los diversos tipos de evaluación “no son mejores ni peores, sino diferentes”¹⁴ (el subrayado es nuestro).

En cualquier caso, la bibliografía consultada sobre la evaluación de

lenguas refleja unos tipos de evaluación comunes a la gran mayoría y que, por razones prácticas, proponemos seguir también en la evaluación de la lengua de signos española, sin perjuicio de cualesquiera otros tipos que el profesorado quiera adoptar. A saber:

- Evaluación inicial (o diagnóstica).
- Evaluación continua (o formativa o del aprovechamiento).
- Evaluación sumativa (o puntual¹⁵).

A éstas cabe añadir la evaluación certificativa o externa¹⁶, pero que no trataremos por exceder las pretensiones de este documento curricular.

La evaluación inicial proporciona información sobre el estado actual del alumnado al comienzo de la actividad formativa. Puede recoger tanto el nivel de dominio lingüístico con el que llega el alumnado como cualquier otra información que se considere relevante: motivaciones e intereses, necesidades de aprendizaje, estilos de aprendizaje a los que está habituado, etc. Respecto a la evaluación inicial del dominio lingüístico, ésta comparte elementos comunes con una evaluación sumativa o puntual, pudiendo darse el caso de que quiera llevarse a cabo previamente por evaluadores para determinar el nivel de entrada en un curso o bien directamente en el aula por el profesorado para realizar los ajustes didácticos o adaptaciones curriculares oportunas.

La evaluación continua se lleva a cabo a lo largo de la actividad formativa e incluye “las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso [...] la evaluación continua es una evaluación que está integrada en el curso y que contribuye de forma acumulativa a la evaluación final del curso”¹⁷. Puig¹⁸ considera que la evaluación formativa es “la más adecuada para favorecer el proceso de aprendizaje”, pero que “requiere de la participación activa del estudiante, que progresivamente deberá ir haciéndose cargo de su proceso de aprendizaje” mediante la autoevaluación¹⁹. En definitiva, recomienda, de acuerdo con el MCER y numerosos expertos, que la evaluación continua realizada por el profesorado vaya acompañada de la autoevaluación por el alumnado (más adelante la volveremos a abordar).

¿Cómo se realiza una evaluación continua? “[...] mediante listas de control o «parrillas» cumplimentadas por los profesores o por los alumnos, mediante la evaluación de una serie de tareas específicas, mediante la evaluación formal sobre la base del libro de texto o manual, y mediante una carpeta de muestras de trabajo, en fases distintas de acabado y en diferentes momentos del curso”²⁰.

Algunos de estos instrumentos no pueden aplicarse directamente en una evaluación continua de la lengua de signos española, como la carpeta de muestras de trabajo del alumno, ya que se refiere fundamentalmente a trabajos sobre la comprensión y expresión escrita. Sin embargo, las tecnologías pueden salvar este obstáculo. Por ejemplo, desarrollando los denominados “laboratorios de idiomas” para la lengua de signos española: un aula con equipamiento informático individual para cada alumno que consta básicamente de un ordenador, una cámara y el software necesario para la visualización y grabación de vídeo.



Archivo gráfico de la Fundación CNSE

Laboratorio de idiomas de la Fundación CNSE. Cada ordenador incluye una cámara y el software para la grabación de vídeos signados. Obsérvese que los monitores están situados en una posición baja para facilitar la comunicación visual.

Puig²¹ concreta algunos de estos instrumentos y añade otros, algunos de los cuales adaptamos aquí a nuestra lengua curricular:

- Diario del estudiante: podría llevarse a cabo con el equipamiento tecnológico mencionado, y en el que el estudiante vaya reflejando de

forma signada cada cierto periodo de tiempo sus propios avances, observaciones, etc. sobre el aprendizaje.

- **Diario del profesor:** puede hacerlo en soporte escrito (si es bilingüe en otra lengua oral) o, de la misma forma que el diario del estudiante, en soporte tecnológico.
- **Coevaluación:** los estudiantes evalúan entre sí sus actuaciones signadas.
- **Proyectos de trabajo individuales o en grupo:** esta técnica de evaluación está ahora al alcance de la lengua de signos española gracias a las actuales tecnologías, por ejemplo, con una simple grabación en vídeo o incluso con la creación de vlogs²². Suelen llevar mucho tiempo, incluso todo un curso. Un ejemplo clásico es la preparación y representación de actuaciones teatrales en lengua de signos española.
- **Entrevistas:** tutorías personalizadas del profesor con cada alumno para orientarles en su proceso de aprendizaje.

Por supuesto, estos instrumentos pueden ser complementados con la observación diaria y directa del profesor en el aula²³.

En relación con las listas de control o escalas como instrumento para la evaluación continua, el MCER indica que la escala “consiste en determinar que una persona está en un nivel o banda concreta de una escala compuesta por algunos de estos niveles o bandas”²⁴. En el subapartado siguiente se ofrece una propuesta de criterios de evaluación escalados y adaptados a las características de la lengua de signos española que puede ser utilizada tanto en la evaluación continua como en una evaluación sumativa o final.

La lista de control “consiste en evaluar a una persona en relación con una lista de aspectos que se consideran adecuados para un nivel o módulo concreto”²⁵. Fernández²⁶ ofrece un ejemplo de una lista de control que incluye aspectos del dominio lingüístico y otros elementos. La reproducimos y adaptamos aquí:

Nombre alumno/a	U.D. 1	U.D. 2	U.D. 3	U.D. ...
Motivación. Tiempo que dedica				
Participación, papel en el grupo				
Cumplimiento de tareas				
Grado de autonomía				
Progreso y dificultades: Expresión <i>signada</i> Comprensión <i>signada</i>				
Errores sistemáticos				
Consecución de los objetivos y contenidos específicos de la U.D.				
Asistencia				
Autoevaluación				
Sugerencias para mejorar				
Valoración final				

El MCER indica que la lista de control puede recoger los descriptores de un nivel concreto de las actividades comunicativas²⁷. Asimismo, “el contenido de los descriptores se puede «fragmentar». Por ejemplo, el descriptor *Pide y ofrece información personal* puede ser fragmentado en componentes explícitos como *Sé presentarme; digo dónde vivo; digo mi dirección en francés; digo la edad que tengo*, etc. y *Pregunto a alguien cómo se llama; pregunto a alguien dónde vive; pregunto a alguien qué edad tiene*, etc”. Creemos que, en la práctica, podría extenderse la lista de control excesivamente, con el consiguiente riesgo para la evaluación continua de “convertir la vida en una prueba interminable para el alumno y en una pesadilla burocrática para el profesor”, tal y como apunta el mismo MCER²⁸. Corresponde al profesorado tomar tal decisión y la forma en que evalúa mediante una lista de control.

Otro tipo de evaluación que está generando interés en los últimos años es la evaluación mediante tareas (EmT). Dado que el MCER incide especialmente en un enfoque por tareas, parece lógico poner en marcha las tareas comunicativas para

la evaluación. Soler Canela²⁹ aborda este tema con precisión: “En los años 70, con la aparición del movimiento comunicativo en la enseñanza de idiomas, la evaluación de la actuación encontró argumentos de base en la teoría de la competencia comunicativa, y al igual que para algunos la enseñanza de idiomas mediante tareas se puede ver como la continuación lógica de la enseñanza comunicativa de idiomas, la EmT se puede ver como la evolución natural de la evaluación de la actuación, aunque eso no implica que sean exactamente lo mismo”³⁰.

Sin embargo, el mismo autor apunta a diversas dificultades y concluye que, en su opinión, “se necesita más investigación para obtener más argumentos empíricos a favor o en contra del uso de la EmT”³¹. No obstante, el autor señala que la EmT puede “desempeñar un papel junto a otro tipo de evaluación, dada la importancia del uso de diferentes fuentes de información para tomar decisiones”. Desde nuestro punto de vista, tanto en la evaluación continua como en la evaluación sumativa, podría ser interesante experimentar con la EmT, aunque debe ser tomado con prudencia y siempre complementando a otros tipos de evaluación.

Retomando la autoevaluación como parte de la evaluación continua, ésta se describe tanto en el MCER como en toda la bibliografía consultada como un complemento muy eficaz de la evaluación continua. El MCER subraya además que “el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz”³². Las bondades de la autoevaluación por el alumnado no son nada despreciables y deberían ser tomadas en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos española.

El mismo Consejo de Europa promovió el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL), que sirve muy acertadamente a la autoevaluación. Es un documento que se compone de tres partes: el *Pasaporte de las lenguas*, la *Biografía Lingüística* y el *Dossier*³³. Sin embargo, para aprovecharse de sus beneficios, es preciso que el PEL sea usado didácticamente de forma correcta, lo que, entre otros factores, requiere la implicación del profesor y la preparación de éste en su uso³⁴. En este sentido, no podemos asegurar que el profesorado de lengua de signos española, habituado a trabajar con otros métodos desde hace largo tiempo, obtenga a corto-medio plazo la preparación que necesita para su uso³⁵. Además, debemos tener en cuenta

que no conocemos hasta el momento ninguna adaptación del Portfolio a las lenguas de signos, y mucho menos que dicha adaptación se encuentre validada por el Consejo de Europa. No obstante, para quienes estén interesados en profundizar en esta herramienta y experimentar en su aplicación para la autoevaluación de la lengua de signos española, se encuentran disponibles en internet los siguientes portfolios validados en las lenguas oficiales del Estado Español³⁶, junto a guías didácticas y otra documentación:

- Portfolio infantil (3 a 7 años).
- Portfolio primaria (8 a 12 años).
- Portfolio secundaria (12 a 18 años).
- Portfolio adultos (16 o más años).

El MCER incluye un cuadro de autoevaluación centrado en las actividades comunicativas y expresado en términos de lo que es capaz de hacer el alumno³⁷. Asimismo, el MCER incluye otro cuadro³⁸ sobre aspectos cualitativos del uso de la lengua (hablada) que puede adaptarse sin dificultad para la autoevaluación³⁹. Además, contamos también con descriptores de actividades comunicativas que el MCER considera muy apropiados “para la autoevaluación respecto a tareas de la vida real”⁴⁰. En los Anexos 2, 3 y 4 reproducimos todos estos cuadros para los niveles A1 y A2 adaptados a las características de la lengua de signos española.

Por último respecto a la autoevaluación, el Consejo de Europa promovió un proyecto denominado *DLALANG*, un sistema de autoevaluación con una versión electrónica⁴¹ que sirve a personas adultas para “conocer su nivel de dominio de una lengua y obtener retroalimentación sobre las cualidades y las insuficiencias de dicho dominio”⁴². Reproducimos también las escalas *DLALANG* para los niveles A1 y A2 adaptadas en el Anexo 5, ya que desde nuestro punto de vista son más manejables para el alumnado en la autoevaluación en el aula y complementan el cuadro de autoevaluación anterior. Como punto negativo, las escalas *DLALANG* no incluyen especificaciones para la expresión.



Biografía lingüística My language biography

HABLAR, SPEAKING

SÉ...

- repetir, imitando los sonidos y las palabras que escucho.
- señalar y decir el nombre de personas, lugares y objetos del colegio.
- reproducir frases cortas de memoria, partes de poemas y cadenas de palabras.
- cantar canciones y recitar rimas en grupo, si las he escuchado varias veces, imitando el ritmo y la entonación.
- cantar canciones que he escuchado imitando los sonidos y decir estrofas de memoria sin ayuda.
- saludar, despedirme y pedir ayuda a los demás.
- decir algunas cosas sobre mí: cómo me llamo, mi edad, dónde vivo, cómo soy, cómo voy vestido, lo que me gusta, si tengo hermanos y hermanas.

El consejo de Europa dice que estoy alcanzando el "Nivel Acceso" A1 al HABLAR en esta/s lengua/s (para no olvidarme, pongo una estrella en MI Pasaporte)

16



Nombre / Name: _____

Autoevaluación / Self-assessment:

- Escuchar / Listening
- Leer / Reading
- Conversar / Spoken Interaction
- Hablar / Spoken production
- Escribir / Writing

Idioma / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Idioma / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Idioma / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Idioma / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Portadas y páginas interiores del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) para España validado por el Consejo de Europa. De izquierda a derecha: portada y página interior de la biografía lingüística para educación primaria, portada y página interior del *pasaporte de lenguas* para adultos.

A partir de estos cuadros, pueden fácilmente desarrollarse tablas de autoevaluación para el alumnado de lengua de signos española: por ejemplo, una tabla compuesta por las especificaciones del Anexo 2 para una autoevaluación general de nivel, las especificaciones del Anexo 3 para la autoevaluación de la expresión signada y las del Anexo 5 para la autoevaluación de la comprensión

signada. Para la autoevaluación de las actividades y estrategias, tanto de la comprensión como de la expresión signada, pudiendo añadir además la interacción signada, se dispone de las especificaciones del Anexo 4. Recordemos que el MCER no es pragmático ni dogmático, por lo que pueden (y deben) adaptarse las especificaciones: en el futuro sería de gran utilidad revisar y elaborar tanto un portfolio como otros documentos escalados de autoevaluación adaptados a las lenguas de signos.

La evaluación sumativa o puntual está centrada en los resultados, tradicionalmente para comprobar si los objetivos establecidos en el currículo se han conseguido o si se están consiguiendo. En concreto, los bien conocidos exámenes, cuentan con una abundante literatura, pero no existe consenso entre los expertos por cuanto que se encuentran en constante investigación. Respecto al MCER, dadas las dificultades constatadas por los evaluadores para hacer corresponder las pruebas de dominio lingüístico con el *Marco Europeo*, el mismo Consejo de Europa tuvo que elaborar un manual titulado “Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual”⁴³. Por el momento solamente se encuentra disponible en inglés. “Comienza con la familiarización de los equipos con los niveles de referencia, la realización de las especificaciones de las pruebas de examen, la estandarización de juicios (consenso por parte de los miembros de los equipos y su anclaje en el sistema de niveles de referencia) y la validación empírica de pruebas y juicios”⁴⁴.

No es ésta una dificultad exclusiva del MCER. Desde hace ya mucho tiempo, la evaluación puntual mediante examen –especialmente las pruebas orales– es objeto de preocupación y estudio. No en vano, Martínez Baztán⁴⁴ afirma que:

“Evaluar la lengua oral es una de las cosas más difíciles de la evaluación de lenguas, puesto que los tests orales son los más difíciles de aplicar, los más costosos en medios humanos, los que precisan más formación para las personas encargadas de ponerlos en práctica, y los que más tiempo de realización llevan. [...] como un test por sí solo –el que sea– no puede provocar ni controlar todos los factores que intervienen en la actuación oral

de una persona, en su diseño hay que eliminar o minimizar los efectos de los factores que no son deseables y no interesen en la evaluación [...] hay que asegurarse de que la nota mide el uso real de la lengua y no una habilidad extra, la de hacer bien el test’.

En esta línea, Yagüe⁴⁶ hace una interesante reflexión que puede arrojar algunas luces. En los exámenes de lenguas pueden encontrarse numerosos factores que inciden directa o indirectamente, incluso detalles que los evaluadores no siempre advierten pero que están ahí: desde la excesiva duración de las pruebas hasta la idoneidad de los espacios (incomodidad de los asientos, iluminación, calidad de la visualización o audición de documentos audiovisuales en la prueba, ruido ambiental, etc.). El profesorado de lengua de signos española debería promover también una reflexión continua sobre su práctica evaluadora.

Así, el MCER sugiere que se reflexione y tomen decisiones acerca de⁴⁷:

- Cómo afectarán a lo que se pida al alumno las condiciones en que tendrá que comunicarse.
- Cómo afectarán a lo que se pida al alumno el número y el carácter de los interlocutores.
- Bajo qué presión de tiempo tendrá que intervenir el alumno.

Otro aspecto en el que Yagüe también insiste y que es particularmente significativo en la evaluación de la lengua de signos española es la dificultad de la persona evaluada para desprenderse de su cultura nativa: “La competencia en una LE [=lengua extranjera], y en este caso la medición, no se puede hacer sobre una eliminación del *background* cultural de los candidatos, exigiendo una metamorfosis cultural (Kumaravadivelu, 2008)”⁴⁸. Y nos es particularmente significativo porque en la enseñanza de la lengua de signos española hemos observado la dificultad de trabajar en el aula con la competencia sociocultural, en la medida en que la denominada cultura sorda⁴⁹ difiere significativamente de la cultura de las personas oyentes pero apenas existen investigaciones al respecto, motivo por el cual tampoco resulta fácil transmitir estas prácticas socioculturales de la comunidad sorda.

Dos ideas más que pueden desprenderse de la lectura de la literatura sobre los exámenes de lenguas y perfectamente aplicables a la lengua de signos española:

- Uso de las tecnologías. La localización de textos signados para utilizar en la evaluación es hoy en día mucho más fácil con Internet: tenemos una amplia variedad de discursos signados, más o menos espontáneos, en situaciones diversas, con signantes diversos y mensajes diversos.
- Sobre los examinadores. Las pruebas puntuales de evaluación se deben llevar a cabo por al menos dos examinadores, de manera que puedan contrastar valoraciones y lograr una mayor objetividad. Asimismo, para mejorar la fiabilidad de dichas pruebas, conviene que se ensayen previamente para comprobar que todos los examinadores entienden lo mismo a la hora de aplicarlas.



Diariosigno (www.diariosigno.com), web de noticias en lengua de signos española y lengua española escrita, creada por la Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas. En internet puede encontrarse una gran variedad de vídeos signados.

Por otra parte, todos los expertos coinciden en la importancia de facilitar al alumnado información clara sobre el contenido y criterios de evaluación

previamente a la realización de los exámenes, una buena práctica que también debe instaurarse en la enseñanza y evaluación de la lengua de signos española. Un buen ejemplo de ello son los DELE del Instituto Cervantes a los que antes nos referimos. En la siguiente página web puede encontrarse toda la información detallada:

<http://diplomas.cervantes.es/>

Es interesante observar además que dicha web proporciona incluso modelos de exámenes realizados en convocatorias anteriores:

<http://diplomas.cervantes.es/candidatos/modelo.jsp>

Para finalizar este apartado, al profesorado también puede interesarle conocer el código de buenas prácticas profesionales para la evaluación de la EALTA: European Association for Language Testing and Assessment (Asociación Europea de Evaluación y Pruebas de Lengua)⁵⁰. Sus directrices para una buena práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas⁵¹, disponible en lengua española, puede ayudar al profesorado de lengua de signos española en la evaluación tanto en el aula como en el desarrollo de pruebas. Para ambos tipos de evaluación EALTA determina los siguientes principios generales⁵²:

- El respeto por los estudiantes/examinandos.
- La responsabilidad.
- La equidad.
- La fiabilidad.
- La validez.
- La colaboración entre las partes implicadas.

Reproducimos en el Anexo 6 dichas directrices. El apartado B aborda la evaluación en el aula y, aunque el apartado C está destinado al desarrollo de pruebas en organismos o centros evaluadores, a nuestros efectos sus

consideraciones son igualmente valiosas para el desarrollo de la evaluación sumativa o puntual de la lengua de signos española.

5.3. Criterios de evaluación

Hasta ahora hemos visto algunas consideraciones acerca de los tipos de evaluación más usuales, así como la importancia de la validez y viabilidad de la evaluación. Así, respecto a la evaluación puntual, un determinado examen puede obtener información muy precisa del grado de dominio lingüístico de una persona, pero resultar “inviabile” en la práctica. Por ejemplo, porque requiera un tiempo excesivo en su aplicación, resultando agotador para la persona examinada (¿estamos evaluando su dominio lingüístico o su resistencia?) y, obviamente, agotador también para la persona que examina.

De esta manera, y comenzando el apartado anterior, se mencionaba que el MCER no recomienda utilizar más de cuatro o cinco categorías para la evaluación. ¿Cuáles son estas categorías? El MCER recomienda que se utilicen los descriptores de aspectos del dominio de la lengua relacionados con competencias concretas en pruebas puntuales de comprensión⁵³. Las competencias que tienen descriptores asociados a las escalas son:

1. Competencia lingüística:
 - 1.1. Competencia léxica: riqueza y dominio del vocabulario.
 - 1.2. Competencia gramatical: corrección.
 - 1.3. Competencia fonológica: dominio.
2. Competencia sociolingüística: adecuación.
3. Competencia pragmática:
 - 3.1. Competencia discursiva: flexibilidad, turnos de palabra, desarrollo de descripciones y narraciones, coherencia y cohesión.
 - 3.2. Competencia funcional: fluidez y precisión.

Basándonos en nuestra experiencia en la enseñanza de la lengua de signos española y teniendo en cuenta los objetivos formulados para esta propuesta

curricular (apartado 2) se proponen los siguientes criterios para la evaluación de la expresión signada⁵⁴:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALAS ILUSTRATIVAS
Corrección	Corrección gramatical
	Dominio fonológico (<i>parámetros formativos</i>)
	Adecuación sociolingüística
Coherencia	Coherencia y cohesión
Fluidez	Fluidez <i>signada</i>

Puesto que las escalas no exceden de cinco categorías, parece ser un número viable que los examinadores de lengua de signos española pueden manejar. Corresponde al profesorado otorgar mayor o menor peso a cada categoría, reformular los criterios de evaluación o fragmentar, si se considera necesario, el contenido de los descriptores en una lista de control de acuerdo con el estilo de la cultura pedagógica propia. Como bien señala el MCER, “el conjunto de escalas pretende ser una herramienta de consulta”⁵⁵.

Los descriptores proporcionados por el MCER y correspondientes a estas categorías propuestas, adaptados para los niveles A1 y A2 en lengua de signos española, son los siguientes:

(página siguiente)

Escala	A1	A2
Corrección gramatical	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
Dominio fonológico (parámetros formativos)	Su <i>signado</i> de un repertorio muy limitado de <i>signos</i> y frases aprendidas lo pueden comprender con cierto esfuerzo <i>las personas usuarias de lengua de signos nativas</i> acostumbradas a tratar con <i>usuarios</i> del mismo grupo lingüístico al que pertenece el alumno.	Su <i>signado</i> es generalmente bastante claro y comprensible, aunque resulte evidente la <i>lengua oral nativa</i> y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.
Adecuación sociolingüística	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: “por favor”, “gracias”, “lo siento”, etc.	<p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p> <p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.</p>
		Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
Coherencia y cohesión	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos como el <i>espacio</i> .	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos.
		Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos como, por ejemplo, <i>el espacio y la expresión facial</i> .

Fluidez signada	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular <i>signos</i> menos habituales y salvar la comunicación.	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
		Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.

Por otra parte, pueden tomarse en cuenta las siguientes consideraciones proporcionadas por el MCER:

- ¿Cuántas tareas son necesarias para evaluar cada una de las actividades de comunicación (comprensión y expresión signada)? El MCER apunta que “se va aceptando paulatinamente que la evaluación auténtica requiere el muestreo de una serie de tipos de discursos relevantes”⁵⁶. Es decir, que se lleven a cabo varias tareas para varios tipos de discurso. Por ejemplo, en la evaluación de lenguas orales, son bastante usuales la entrevista con los examinadores, la audición de una grabación para responder a un test con opciones, etc⁵⁷.
- ¿Cómo se valoran las escalas? A cada descriptor directamente o cada especificación que hayamos desarrollado (fruto de la reformulación o fragmentación de los descriptores) se le puede asignar una puntuación⁵⁸. Por ejemplo, entre 1 y 5, entre 1 y 10, o entre 1 y 3 con valores medios. También puede asignarse la valoración sí/no o +/- para cada descriptor o especificación (Llorián 2007: 225). Finalmente, debe establecerse un criterio de valoración, en el que se decida un porcentaje para cada categoría de acuerdo con el peso que le hayamos dado, o en el que se establezca una media como “aprobado”, etc.
- ¿Qué tipos de textos signados pueden utilizarse en la evaluación de la comprensión signada? El MCER presenta una tipología de textos

orales⁵⁹, que fácilmente pueden categorizarse como textos signados como sigue (relación no exhaustiva):

- declaraciones e instrucciones públicas;
 - discursos, conferencias y presentaciones;
 - cultura y ocio (obras de teatro, espectáculos, poesías, canciones, etc.);
 - noticias;
 - debates y discusiones;
 - diálogos y conversaciones;
 - etc.
- ¿De dónde se obtienen los textos signados para evaluar la comprensión signada? Dependerá del enfoque de aprendizaje adoptado durante el curso⁶⁰: si hemos utilizado textos signados auténticos sin manipulación o textos creados especialmente para su uso en la enseñanza, o una combinación de ambos. El mismo tipo de textos debería ser usado en la evaluación. Puede encontrarse una gran variedad y tipos de textos signados en Internet (vlogs personales, portales de noticias en lengua de signos, vídeos signados de organizaciones de personas sordas, etc.). No obstante, a la hora de seleccionar los textos, deberían tenerse en cuenta algunos de los factores que el MCER indica⁶¹:

- La complejidad lingüística.
- El tipo de texto.
- La estructura del discurso.
- La presentación física.
- La longitud del texto.
- El interés para el alumno.

Nos hemos referido hasta aquí a la evaluación puntual o sumativa. Finalizamos señalando que estas consideraciones son igualmente válidas para la elaboración de una prueba de carácter diagnóstico (evaluación inicial), especialmente cuando se desea conocer el nivel de entrada en lengua de signos española de acuerdo con los niveles de referencia. Esto puede hacerse, por

ejemplo, siguiendo la propuesta de Rosen y Varela⁶²: otorgando una puntuación a cada uno de los niveles de referencia para cada una de las categorías evaluadas, de manera que la suma de puntuaciones nos proporciona información sobre el nivel en el que se encuentra el aspirante.

La evaluación permite la mejora continua de la experiencia de aprendizaje y enseñanza de lenguas pero, como podemos concluir, es una tarea compleja y que conviene planificar de forma escrupulosa y responsable. Por ello, no podemos dejar de recomendar que las organizaciones e instituciones que promuevan el aprendizaje de la lengua de signos española se esfuercen en disponer de espacios de reflexión, estudio y formación sobre la evaluación del dominio lingüístico de esta lengua.

NOTAS

1. Martín Peris 2008.
2. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Domaines_EN.asp [consultado el 02/03/2010]. Ver también García Doval et al. 2004: 79.
3. Figueras, 2005: 6.
4. *Ibid.*: 7.
5. Soler Canela 2006: 5, ver también Martínez Baztán 2008: 57.
6. 2007: 3.
7. Consejo de Europa 2002: 177.
8. *Ibid.*
9. *Ibid.*
10. *Ibid.*: 178; ver también Puig 2008: 82.
11. Además se maneja el concepto de *fiabilidad*, aunque el MCER señala que la fiabilidad depende directamente de la validez (Consejo de Europa 2002: 177).
12. Consejo de Europa 2002: 183.
13. *Ibid.*: 193.
14. Rosen y Varela: 2009: 85.
15. El MCER la denomina “en un momento concreto”.
16. Ver, por ejemplo, Puig 2008: 85.
17. Consejo de Europa 2002: 185.
18. 2008: 88.
19. *Ibid.*: 87.
20. Consejo de Europa 2002: 185.
21. 2008: 87-88.
22. Vlog = vídeo blog.
23. Alonso Alonso y Palacios Martínez 2005.
24. Consejo de Europa 2002: 189.
25. *Ibid.*
26. 2007: 6-7.

27. Consejo de Europa 2002: 180.
28. *Ibíd.*: 186.
29. 2008: 111-121.
30. *Ibíd.*: 112-113.
31. *Ibíd.*: 119.
32. Consejo de Europa 2002: 192.
33. <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html> [consultado el 02/03/2010]
34. V.gr., Figueras 2008: 32.
35. Las dificultades en la evaluación no son exclusivas del profesorado de lengua de signos española. En el caso de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera (ELE), “la evaluación todavía ocupa un papel muy “discreto” en la formación del profesorado y [...] en muchos casos los docentes carecen de los recursos necesarios para integrar la evaluación en sus clases. De ahí que para muchos profesores y profesoras de ELE la evaluación siga siendo esa gran desconocida a la que no se mira con buenos ojos” (Puig 2008: 90).
36. <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html> [consultado el 12/05/2010]
37. Cuadro 2 del capítulo 3 en el MCER.
38. Cuadro 3 en el MCER.
39. Consejo de Europa 2002: 192.
40. *Ibíd.*: capítulo 4.
41. En el momento de publicación de este currículo, la página web del proyecto no se encuentra operativa (<http://www.dialang.org/>), pero está temporalmente disponible una versión para descarga en la Universidad de Lancaster: <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about>
42. Consejo de Europa 2002: 217.
43. Council of Europe 2009.
44. Llorián 2007: 217; ver también Rosen y Varela 2009: 89. Aunque la obra de Llorián es anterior a la publicación del Manual, ya existía una versión preliminar del año 2003. La versión definitiva del Manual de 2009 mantiene la misma estructura.
45. 2008: 52-53.
46. 2010.
47. Consejo de Europa 2002: 51.
48. *Ibíd.*: 25.
49. Existe bastante bibliografía anglosajona al respecto, pero muy escasa literatura en lengua española. Puede consultarse una obra relativamente reciente e reveladora: Paddy Ladd (2003): *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood*. Sydney, Multicultural Matters.
50. EALTA es una organización creada recientemente, que tiene como finalidad “fomentar la comprensión de los principios teóricos que rigen el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas, así como mejorar y compartir las prácticas evaluativas en toda Europa”. www.ealta.eu.org
51. EALTA 2006.
52. *Ibíd.*: 1.
53. Capítulo 5 del MCER.
54. Para la evaluación de la comprensión signada pueden utilizarse las escalas DIALANG reproducidas en el Anexo 5.
55. Consejo de Europa 2002: 193.
56. *Ibíd.*: 178.
57. Nuevamente podemos consultar los modelos de exámenes DELE del Instituto Cervantes en la página web proporcionada en el apartado anterior.
58. El MCER lo denomina “escala de valoración” (Consejo de Europa 2002: 182).
59. Consejo de Europa 2002: 93.
60. Para más información, ver los apartados 6.4.1. y 6.4.3. del MCER.

61. Consejo de Europa 2002: 163-164.

62. 2009: 81-83.

6. Propuesta de temporalización

Es bien conocida la representación de la dimensión vertical del MCER en forma de cono invertido. Las escalas de los niveles de referencia no se han diseñado siguiendo una progresión lineal, en la que una persona que aprenda una lengua tarde la misma cantidad de tiempo en alcanzar cada nivel. El MCER lo ejemplifica indicando que probablemente en pasar de un nivel B1 al B2 se tardaría el doble de tiempo que del A2 al B1. “Esto es así por la necesaria ampliación del conjunto de actividades, destrezas y elementos lingüísticos que supone”¹.

Establecer una duración para cada uno de los niveles de referencia de la presente propuesta curricular para la lengua de signos española es una cuestión complicada, como lo ha sido para otras lenguas. Influyen multitud de factores: la intensidad con la que se estudia la lengua, el grado de familiaridad lingüística con la lengua nativa, las características y disposición personal del alumnado, etc.

El aprendizaje de la lengua de signos española, por su diferente modalidad respecto a las lenguas orales (como ya se apuntó en la introducción general), puede variar enormemente de una persona a otra. En ocasiones se ha observado cómo personas con gran habilidad para los idiomas han descrito a la lengua de signos española como el más difícil de aprender. Otras veces, personas desinhibidas progresan rápidamente a pesar de tener apenas conocimientos de otros idiomas. En general, para la mayoría de las personas con una lengua oral como L1 supone un choque lingüístico y cultural importante, al tener que poner en marcha nuevas habilidades cognitivas: utilizar las manos para comunicar en lugar de la voz, la mirada para entender en lugar del oído, desarrollar la expresión facial y el movimiento del cuerpo como parte de la lengua, etc.

Entonces ¿cuántas horas de estudio son recomendables para alcanzar el nivel A1 y A2 en lengua de signos española? La Universidad de Cambridge

proporciona una tabla orientativa para el estudio de inglés² de acuerdo con los niveles de referencia del MCER:

Nivel	Horas orientativas de aprendizaje
A2	Aproximadamente 180 a 200
B1	Aproximadamente 350 a 400
B2	Aproximadamente 500 a 600
C1	Aproximadamente 700 a 800
C2	Aproximadamente 1.000 a 1.200

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, así como los objetivos y contenidos detallados en los apartados 2 y 3 para la lengua de signos española, se propone el siguiente mínimo de horas de aprendizaje para cada nivel:

Nivel	Horas orientativas
A1	Aproximadamente 90
A2	Aproximadamente 160

NOTAS

1. Consejo de Europa 2002: 18.
2. <http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-info/cefr.html>. No informa de un número de horas para el nivel A1 pero, suponiendo por ejemplo que sean aproximadamente 90 horas, alcanzar un nivel B1 de dominio lingüístico de inglés llevaría un total de entre 620 y 1.090 horas (la suma de los niveles A1, A2 y B1).

Bibliografía

- Alonso Alonso, María Rosa y Palacios Martínez, Ignacio (2005): “Evaluación del alumno, técnicas y elementos en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas”. En: *Encuentro 15. Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*. Disponible en:
http://www.encuentrojournal.org/textos/02_Alonso.pdf [consultado el 28/02/2010]
- Brown, Keith (ed.) (2006). *Encyclopedia of language and linguistics*. Amsterdam; Boston: Elsevier.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya. Versión en línea disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consultado el 31/05/2010]
- Council of Europe (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. Strasbourg: Language Policy Division. Disponible en:
<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf> [consultado el 01/03/2010]
- Denyer, Monique (2007): “¿Cuáles son exactamente los lazos entre el enfoque por tareas y el Marco Europeo?”. En: Montmany, Begoña y Sans, Neus (coord.) (2007): *XVI Encuentro práctico de profesores de ELE*. Difusión e International House Barcelona (pp. 12-17). Disponible en:
<http://www.encuentro-practico.com/pdf07/dossier07.pdf> [consultado el 27/02/2010]

- EALTA (2006): *Directrices EALTA para una Buena Práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas*. European Association for Language Testing and Assessment (EALTA). Disponible en:
<http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Spanish.pdf>
 [consultado el 13/03/2010]
- Figueras, Neus (2005): “El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica”. En: *Carabela*, 57.
- García Doval, Fátima; Guillén, Carmen; González Piñeiro, Manuel; González Porto, Javier; Serna, Isabel; Vez, José Manuel (2004): “Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos”. En: *Porta Linguarum* 2, junio 2004. Disponible en:
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero2/4%20Marco%200y%20portafolio-F%20G%20Doval%20et%20al.pdf [consultado el 27/02/2010]
- García Santa-Cecilia, Álvaro (2002): “Bases comunes para una Europa plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. En: VV.AA. (2002): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. Plaza & Janes. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/
 [consultado el 22/02/2010]
- Guillén Díaz, Carmen; Santos Maldonado, M^a Jesús; Ibáñez Quintana, Jaime y Sanz de la Cal, Esther (2009): “Los criterios de evaluación del ELE. Análisis de sus índices y propiedades en los referentes curriculares actuales”. En: *Porta Linguarum* 11, enero 2009. Disponible en:
<http://www.atriumlinguarum.org/pdivulgacion/files/PL-11.pdf>
 [consultado el 16/02/2010]
- Guillén, Carmen; Ibáñez, Jaime; Santos, M^a Jesús y Sanz, Esther (2007): “Los criterios de evaluación del ELE en los referentes curriculares. Análisis de sus índices y propiedades en el Marco común europeo y el Plan Curricular del Instituto Cervantes de 2006”. En: *FLAPE. II Congreso Internacional: Una lengua, muchas culturas. Granada, 26-29/09-2007*.

Disponible en:

<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/ComunicacionCarmenGuillenJaimeIbaezetc.pdf> [consultado el 22/02/2010]

Gutiérrez Rivilla, Rebeca (2004): “Directrices del Consejo de Europa: el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)”. En: Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL: 619-641.

Herrero Blanco, Ángel (2009): *Gramática didáctica de la lengua de signos española*. Madrid: Ediciones SM.

Herrero Blanco, Ángel (2003). *Escritura alfabética de la lengua de signos española*. Alicante: Universidad de Alicante.

Herrero, Ángel y Alfaro, Juan José (1999). “Fonología y escritura de la lengua de signos española”. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, núm. 12. Disponible en:
http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6302/1/ELUA_13_04.pdf
[consultado el 18/06/2010]

Llorián, Susana (2007): *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana Educación.

Malmkjær, Kirsten (ed.) (2002). *The Linguistics Encyclopedia*. New York: Routledge.

Martínez Batzán, Alfonso (2008): “Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua”. En: Puig, Fuensanta (coord.) (2008): *marcoELE monográficos 7. Evaluación*. Disponible en:
<http://marcoele.com/num/7/evaluacion.pdf> [consultado el 18/06/2010]

Martín Peris, Ernesto (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Versión en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
[consultado el 26/02/2010]

- Meletero Abadía, Pilar (2004): “De los programas nocio-funcionales a la enseñanza comunicativa”. En: Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL: 689-714.
- Ong, Walter J. (1996). *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*. Londres: Routledge.
- Puig, Fuensanta (2008): “El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de la lengua y la evaluación en el aula”. En: Puig, F. (coord.) (2008): *marcoELE monográficos 7, evaluación*. Disponible en: <http://marcoele.com/num/7/evaluacion.pdf> [consultado el 28/02/2010]
- Rosen, Evelyne y Varela, Raquel (2009): *Claves para comprender el Marco Común Europeo*. Enclave-ELE.
- Sánchez Pérez, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. SGEL.
- Slagter, P.J. (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa. En: marcoELE. revista de didáctica ELE. BIBLIOTECA HISTÓRICA, núm. 5, 2007.
- Soler Canela, Óscar (2008): “Diferentes enfoques en la evaluación de lenguas mediante tareas”. En: Fuensanta Puig (coord.) (2008): *marcoELE monográficos 7. Evaluación*. Disponible en: <http://marcoele.com/num/7/evaluacion.pdf> [consultado el 28/02/2010]
- Soler Canela, Óscar (2006): “La evaluación de ELE y el Marco Común Europeo de Referencia”. En: ANPE. *I Congreso Nacional: 2006, el año del español en Noruega: un reto posible, 8-9/09-2006*. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionSoler.pdf> [consultado el 28/02/2010]
- Stokoe, William C. (1960). *Sign Language Structure*. Silver Spring: Linstok Press.

- Verdía, Elena (2002): “Comentarios al Marco común europeo de referencia para las lenguas”. En: *Mosaico 9. Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas. Diciembre 2002*. Disponible en:
http://www.edupa.uva.es/portfolio/IMG/pdf/mosaico_9.pdf
[consultado el 26/02/2010]
- VV.AA. (2006): *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Barcelona: Plaza & Janes Editores. Versión en línea disponible en:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm
[consultado el 18/06/2010]
- VV.AA. (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (3 vols.). Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.
- Yagüe Barredo, Agustín (2010): “Examinando exámenes. Consideraciones acerca de las pruebas de medición en ELE”. En: *marcoELE. Revista de didáctica ELE, núm. 10, 2010*. Disponible en:
http://www.marcoele.com/numeros/numero_10/ [consultado el 18/06/2010]

Anexo 1: Marco común europeo de referencia para las lenguas adaptado a la lengua de signos francesa¹

Primera herramienta pedagógica para la lengua de signos

Dossier de prensa – miércoles 13 de febrero de 2002

Nota de presentación del trabajo de adaptación a la lengua de signos francesa del marco común europeo de referencia para las lenguas

El objetivo de este trabajo es el de contribuir a proporcionar a la lengua de signos francesa (LSF) un estatus análogo al que tienen 43 lenguas europeas para las que el referencial de competencias ha sido validado por el Consejo de Europa.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas, referencial de competencias comunes a las lenguas utilizadas en Europa, es una excelente herramienta ya que desarrolla y describe las competencias comunicativas que son a la vez universales y transversales a todas las lenguas. Parece, pues, natural que la LSF pueda integrarse en este marco.

Sin embargo, la especificidad de la LSF ha hecho indispensable un determinado número de ajustes relacionados con dos características propias de esta lengua:

- el hecho de que la LSF no sea una lengua vocal, sino visual, exigía un trabajo de todo el vocabulario relacionado con la emisión de la voz y obligaba a transponer esos elementos léxicos al ámbito de lo

1. Traducción al español del Referencial de competencias en lengua de signos francesa. Documento elaborado por el grupo técnico encargado de la adaptación del MCERL a la LSF bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación de Francia, publicado en 2002.

visual. Se trataba de formular en el registro de una lengua visogestual las competencias descritas en el registro de una lengua auditivo-vocal;

- asimismo, el hecho de que la LSF no tenga actualmente escritura conducía a la transposición de todas las competencias del ámbito de la escritura a una problemática diferente, la del registro o la grabación.

En la perspectiva del Marco común europeo de referencia para las lenguas, el alumno de una lengua diferente a su lengua materna desarrolla competencias comunicativas, que serán seguidamente puestas a prueba frente a interlocutores nativos.

Para la LSF, nosotros hemos querido situarnos una vez más en una lógica equivalente al considerar que el alumno de la LSF conocerá a signantes expertos y que su nivel de competencia en lengua de signos dependerá de su mayor o menor aptitud para comprender y hacerse comprender por sus interlocutores.

Este documento será sometido a una experimentación con 1.000 alumnos con el fin de garantizar que responde a las necesidades pedagógicas y de enseñanza de la lengua de signos.

Marco común europeo de referencia para las lenguas

Aprendizaje, enseñanza, evaluación

Este documento, resultado de una investigación llevada a cabo durante más de diez años por lingüistas de renombre en los 43 Estados miembros del **Consejo de Europa**, es un instrumento práctico que permite establecer con claridad los objetivos comunes a alcanzar durante las etapas sucesivas de aprendizaje; asimismo, se trata de un instrumento ideal para comparar los resultados de la evaluación desde un punto de vista internacional. El Marco proporciona una base para el reconocimiento mutuo de las calificaciones en lenguas, facilitando así la movilidad académica y profesional.

El Marco es un documento que describe de manera exhaustiva:

- todas las capacidades lingüísticas.
- todos los saberes utilizados para desarrollarlas.
- todas las situaciones y ámbitos que pueden conducirnos a utilizar una lengua extranjera para comunicarnos.

El Marco es muy útil para los diseñadores de programas, los autores de manuales escolares, los examinadores, los profesores y los formadores de formadores –y en general para cualquiera que esté involucrado en la enseñanza de lenguas y en la evaluación de competencias lingüísticas.

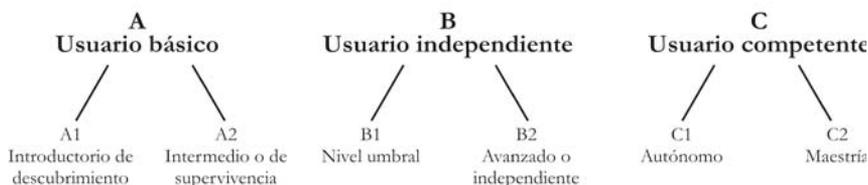
Permite definir, con conocimiento de causa, los objetivos a alcanzar durante el aprendizaje y la enseñanza de una lengua así como los medios necesarios para conseguirlos.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

La **Maestría** (Trim: «*dominio extenso*»; Wilkins: «*dominio extenso operativo*») se corresponde con el examen más elevado de la escala ALTE. Podríamos incluir en él un nivel todavía más elevado de competencia intercultural esperado por numerosos profesionales de lenguas.

Un esquema en tres niveles generales

Si observamos estos seis niveles constatamos, sin embargo, que se corresponden con interpretaciones superiores o inferiores de la división clásica de nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado. Además, parece que los títulos del Consejo de Europa (por ejemplo, *Waystage*, *Vantage*) son muy difíciles de traducir. Es por ello que el sistema propuesto adopta una ramificación en «hipertextos» a partir de una división inicial en tres niveles generales A, B y C:



3.3. PRESENTACIÓN DE LOS NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

La elaboración de un conjunto de puntos de referencia comunes no limita de ninguna forma la selección que pueden hacer diferentes sectores, en lo que concierne a culturas pedagógicas diferentes, para organizar y describir su sistema de niveles. También se puede esperar que la formulación precisa del conjunto de puntos comunes de referencia –la redacción de descriptores– se desarrolle con el tiempo a medida que se vaya incorporando a las descripciones la experiencia de los Estados miembros y de instituciones expertas en la materia.

Asimismo, es conveniente que los puntos comunes de referencia se presenten de manera diferente para fines distintos (ver 8.3. del MCER). En algunos casos, convendrá resumir el conjunto de *Niveles comunes de referencia* en un documento de síntesis. Una presentación «global» simplificada de este tipo facilitará la comunicación del sistema con usuarios no especialistas y proporcionará líneas directrices a los profesores y diseñadores de programas.

USUARIO COMPETENTE	C2	Es capaz de comprender sin esfuerzo prácticamente todo discurso signado . Sabe reconstruir hechos y argumentos de diversas fuentes signadas en directo o grabadas resumiéndolas de forma coherente. Es capaz de expresarse espontáneamente, con facilidad y con un grado de precisión que le permite proporcionar pequeños matices de significado sobre temas de cierta complejidad, incluso inéditos en LSF .
	C1	Es capaz de comprender una amplia gama de largos y complejos discursos signados (en directo o grabados) así como reconocer en ellos significados implícitos. Sabe expresarse espontáneamente y con facilidad sin dar muestras muy evidentes de esfuerzo en la búsqueda de los signos . Es capaz de utilizar la lengua de forma eficaz y fluida en su vida social, profesional o académica. Es capaz de expresarse de forma clara y bien estructurada sobre temas de cierta complejidad, así como manifestar control de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del discurso.
USUARIO INDEPENDIENTE	B2	Es capaz de entender el contenido esencial de temas concretos o abstractos en un discurso signado complejo en el contexto de una conversación técnica de su especialidad. Sabe comunicarse con un grado de espontaneidad y soltura en conversaciones con un interlocutor experto sin que esto conlleve esfuerzo alguno por ninguna de las partes. Es capaz de expresarse de forma clara y detallada sobre una serie de temas, emitir una opinión sobre un tema de actualidad o exponer las ventajas y desventajas de diferentes posibilidades.
	B1	Es capaz de comprender las ideas esenciales cuando se utiliza un lenguaje claro y estándar, siempre y cuando se trate de cuestiones familiares en el trabajo, en el colegio, en su tiempo de ocio... Sabe desenvolverse en la mayoría de las situaciones que pueden surgir en presencia de diferentes hablantes de la LSF . Es capaz de contar un acontecimiento, una experiencia o un sueño, describir un deseo o un objetivo y exponer brevemente las razones de un proyecto o una idea.

USUARIO BÁSICO	A2	Es capaz de comprender frases aisladas que incluyan una o varias palabras deletreadas manualmente y expresiones utilizadas frecuentemente en relación con áreas que le son especialmente relevantes (por ejemplo, informaciones personales y familiares simples, compras, entorno cercano, trabajo, etc.). Es capaz de comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que el intercambio de informaciones sencillas y directas sobre temas familiares y cotidianos. Es capaz de describir mediante recursos simples su formación, su entorno cercano y evocar temas que corresponden a deseos inmediatos.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones familiares y cotidianas así como enunciados simples destinados a satisfacer necesidades concretas. Sabe presentarse a sí mismo y a otros utilizando el dactilológico así como preguntar a una persona sobre temas que le conciernen –por ejemplo, sobre el lugar en el que vive, sus relaciones, sus pertenencias, etc.– y responder al mismo tipo de cuestiones. Es capaz de comunicarse de manera simple siempre y cuando el interlocutor signe despacio y con claridad y se muestre cooperativo.

Niveles comunes de referencia. Cuadro de autoevaluación.

		A1	A2	B1
C O M P R E N D E R	Escuchar visualmente	Comprendo signos familiares y expresiones habituales relativas a mi mismo, mi familia y el entorno concreto e inmediato siempre y cuando signen despacio y con claridad.	Comprendo las expresiones y el vocabulario frecuente relativo a aquello que me concierne muy de cerca (por ejemplo lo relativo a mi mismo, a mi familia, las compras, el entorno cercano y el trabajo). Entiendo lo esencial de avisos y de mensajes simples y claros.	Comprendo las ideas principales cuando se utiliza un lenguaje claro y estándar, siempre y cuando se trate de cuestiones conocidas relativas al trabajo, al colegio, al ocio, etc. Entiendo lo esencial de numerosas emisiones de televisión sobre la actualidad o sobre temas que me interesan a título personal o profesional siempre que se signe relativamente despacio y con claridad.
	Visionar	Comprendo nombres propios conocidos, signos y frases muy simples. Por ejemplo, en avisos grabados o comunicados .	Comprendo grabaciones cortas muy simples. Puedo encontrar información específica y predecible en grabaciones como anuncios publicitarios o avisos. Comprendo mensajes personales simples y cortos.	Comprendo grabaciones que utilicen esencialmente un lenguaje sencillo o relativo a mi trabajo. Puedo comprender la descripción de acontecimientos, la expresión de sentimientos y de deseos en mensajes personales.

		A1	A2	B1
S I G N A R	Intervenir en una conversación	Puedo comunicarme, de manera simple, siempre que el interlocutor esté dispuesto a repetir o a reformular sus frases a una velocidad más lenta y a ayudarme a formular aquello que intento expresar . Puedo hacer preguntas simples sobre temas cotidianos o de necesidad inmediata así como responder a dichas preguntas.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieran simplemente un intercambio de información simple y directa sobre temas o actividades cotidianas. Puedo establecer breves intercambios aunque, por regla general, no comprendo lo suficiente como para mantener una conversación.	Me desenvuelvo en la mayoría de situaciones en las que se utiliza la lengua. Puedo intervenir en una conversación sin preparación previa sobre temas cotidianos, de interés personal o relativos a la vida cotidiana (por ejemplo: familia, ocio, trabajo, viajes y actualidad).
	Expresarse de forma fluida	Utilizo expresiones y frases simples para describir el lugar donde vivo y a las personas que conozco.	Utilizo una serie de frases o expresiones para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi formación y mi actividad profesional actual o reciente.	Puedo expresarme de forma sencilla para contar experiencias y acontecimientos, mis sueños, mis deseos y mis objetivos. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones o proyectos. Puedo contar una historia o la trama de un libro o una película y expresar mis reacciones.
S I G N A R P A R A D I F E R I D O	Realizar una grabación	Soy capaz de realizar una breve grabación para enviar un mensaje sencillo, por ejemplo, a mi familia.	Soy capaz de grabar notas o mensajes sencillos y breves. Puedo transmitir un mensaje personal muy sencillo, por ejemplo, de agradecimiento.	Soy capaz de componer un discurso grabado sencillo sobre temas conocidos o de interés personal. Puedo grabar un mensaje personal para describir experiencias e impresiones.

	B1	C1	C2
C O M P R E N D E R	<p>Comprendo conferencias y discursos extensos e incluso puedo seguir una argumentación compleja siempre que el tema me sea relativamente conocido. Entiendo la mayoría de emisiones de televisión sobre la actualidad y los informativos.</p>	<p>Comprendo un discurso extenso incluso cuando no está estructurado con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas. Comprendo las emisiones de televisión y las obras de ficción sin mucho esfuerzo.</p>	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender la lengua de signos ya sea en una conversación en directo o en una retransmisión de los medios de comunicación aunque signen rápido, siempre y cuando tenga tiempo para poder familiarizarme con el «acento».</p>
	<p>Comprendo grabaciones sobre cuestiones contemporáneas en las que los autores adopten una actitud particular o un determinado punto de vista. Comprendo una breve producción teatral o poética.</p>	<p>Comprendo complejos y extensos discursos que tengan una intención estética y que estén basados en hechos, apreciando las diferencias de estilo. Puedo entender discursos especializados y largas instrucciones técnicas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Soy capaz de visionar sin esfuerzo todo tipo de grabaciones aunque sean abstractas o complejas –en lo que se refiere a la forma o al contenido–, por ejemplo, un discurso, una conferencia especializada o una obra que tenga una intención puramente estética.</p>
S I G N A R	<p>Puedo comunicarme con cierto grado de espontaneidad y fluidez, lo que hace posible una interacción normal con un locutor experto. Puedo participar de forma activa en conversaciones que se desarrollen en situaciones conocidas así como exponer y defender mis opiniones.</p>	<p>Me expreso con espontaneidad y fluidez sin tener que buscar de forma muy evidente los signos. Utilizo la lengua con fluidez y eficacia tanto en las relaciones sociales como profesionales. Puedo expresar mis ideas y opiniones con precisión así como relacionar mis intervenciones con las de mis interlocutores.</p>	<p>Participo sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco muy bien las expresiones idiomáticas y los coloquialismos. Me expreso con facilidad y transmito pequeños matices de significado con precisión. En caso de dificultad, puedo dar marcha atrás para sortearla con la suficiente habilidad como para que pase desapercibida.</p>
	<p>Me expreso de forma clara y detallada sobre una amplia gama de temas relacionados con mis intereses. Puedo desarrollar un punto de vista sobre un tema de actualidad y explicar las ventajas y desventajas de diferentes posibilidades.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos, que incluyen otros temas, desarrollando ciertos puntos y acabando mi intervención de forma adecuada.</p>	<p>Soy capaz de presentar una descripción o una argumentación de manera clara y fluida en un estilo que se adecue al contexto, elaborar una presentación con una estructura lógica y ayudar a mi interlocutor a fijarse y a recordar los puntos importantes.</p>

S I G N A R P A R A D I F E R I D O	Soy capaz de producir discursos claros y detallados sobre una amplia gama de temas relacionados con mis intereses. Soy capaz de producir mensajes que destaquen el sentido que personalmente le atribuyo a determinados acontecimientos y experiencias.	Soy capaz de producir un discurso claro y bien estructurado así como desarrollar mi punto de vista. Puedo expresar un mensaje sobre temas complejos, un discurso o un informe destacando aquellos puntos que considero importantes. Soy capaz de adoptar un estilo que sea adecuado para el destinatario.	Soy capaz de producir un discurso claro, fluido y adaptado estilísticamente a las circunstancias. Puedo producir mensajes o informes complejos utilizando una construcción clara que permita al destinatario entender y memorizar los puntos importantes. Soy capaz de resumir y hacer la crítica de temas profesionales o de obras de intención estética .
--	---	---	---

Se proporciona una escala ilustrativa de la producción **signada**² general y subescalas ilustrativas para:

- El monólogo sostenido: descripción de la experiencia
- El monólogo sostenido: argumentación (durante un debate)
- Declaraciones públicas
- Hablar en público

PRODUCCIÓN SIGNADA GENERAL	
C2	Produce un discurso elaborado, claro y fluido sobre un tema inédito en lengua de signos , utilizando una estructura lógica eficaz que ayuda al destinatario a fijarse y recordar los puntos importantes.
C1	Es capaz de realizar una presentación o una descripción sobre un tema complejo, incluso inédito en lengua de signos , integrando argumentos secundarios y desarrollando determinados puntos para llegar a una conclusión apropiada.
B2	Es capaz de desarrollar de forma ordenada una presentación o una descripción destacando los puntos importantes y los detalles pertinentes.
	Es capaz de realizar una descripción y una presentación detallada sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad, desarrollando y justificando sus ideas a través de los pertinentes puntos complementarios y ejemplos.

2. **Nota del traductor:** Aún existiendo la palabra *signée* en francés, los autores del texto han preferido utilizar en este caso *gestuelle*. Su traducción, *gestual*, tiene otras connotaciones en la cultura de la comunidad sorda española haciendo alusión a todo lo relativo con la comunicación no verbal. De esta forma, optamos por utilizar en nuestra traducción la palabra *signada*, que es la aceptada por la comunidad sorda española.

B1	Puede llevar a cabo, con bastante facilidad, una descripción fácil y directa sobre diversos temas relacionados con su especialidad presentándola como una sucesión lineal de puntos.
A2	Es capaz de describir o presentar de forma sencilla a personas, condiciones de vida, actividades cotidianas, aquello le gusta y lo que no, a través de una serie de breves expresiones o de frases no articuladas.
A1	Es capaz de producir expresiones sencillas aisladas sobre las personas y las cosas.

MONÓLOGO SOSTENIDO: descripción de la experiencia	
C2	Realiza descripciones claras, fluidas, elaboradas y a menudo destacables.
C1	Es capaz de realizar una descripción clara y detallada sobre temas complejos, incluso inéditos en lengua de signos . Es capaz de realizar una descripción o una narración elaborada integrando otros temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Realiza una descripción clara y detallada sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad.
B1	Es capaz de realizar una descripción directa y sencilla sobre una variedad de temas cotidianos dentro de su especialidad. Relata con razonable fluidez una narración o una descripción simple siguiendo una sucesión de puntos. Relata con todo detalle sus experiencias describiendo sus sentimientos y reacciones. Relata los detalles esenciales de un acontecimiento impredecible como, por ejemplo, un accidente. Es capaz de relatar el argumento de un libro o de una película así como describir sus reacciones. Puede describir un sueño, un deseo o una ambición. Es capaz de describir un acontecimiento, real o imaginario. Puede relatar una historia.
A2	Es capaz de relatar una historia o describir algo mediante una serie sencilla de puntos. Describe aspectos cotidianos de su entorno como personas, lugares, una experiencia profesional o escolar. Puede hacer una descripción breve y sencilla de un acontecimiento o una actividad. Es capaz de describir proyectos y sus preparativos, costumbres y actividades habituales o pertenecientes al pasado así como experiencias personales. Utiliza un lenguaje simple para describir y comparar brevemente objetos y posesiones. Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo.
	Describe a su familia, sus condiciones de vida, su formación, su trabajo actual o el último que tuvo. Describe personas, lugares y objetos en términos sencillos.
A1	Es capaz de describirse a sí mismo, describir a lo que se dedica así como su lugar de residencia.

MONÓLOGO SOSTENIDO: argumentación (durante un debate)	
C2	<i>No hay descriptor disponible.</i>
C1	<i>No hay descriptor disponible.</i>
B2	Es capaz de desarrollar una argumentación de forma ordenada destacando los puntos significativos y los elementos pertinentes.
	Puede desarrollar una argumentación clara, ampliando y defendiendo sus puntos de vista a través de argumentos secundarios y de los ejemplos pertinentes. Puede enlazar argumentos con lógica. Es capaz de explicar un punto de vista sobre un problema proporcionando las ventajas y desventajas de diversas opciones.
B1	Es capaz de desarrollar una argumentación lo bastante bien como para que pueda ser comprendida sin dificultad la mayor parte del tiempo.
	Puede ofrecer razonamientos breves y explicaciones relativas a opiniones, proyectos y acciones.
A2	<i>No hay descriptor disponible.</i>
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

DECLARACIONES PÚBLICAS	
C2	<i>Como C1.</i>
C1	Realiza declaraciones con facilidad, casi sin esfuerzo, usando «el acento» y la expresión facial para transmitir pequeños matices de significado.
B2	Es capaz de realizar declaraciones sobre la mayoría de temas generales con un grado de claridad, fluidez y espontaneidad que no provoca tensión ni incomodidad en el destinatario .
B1	Puede hacer breves declaraciones preparadas sobre un tema cercano o sobre hechos cotidianos de su especialidad, a pesar de ir acompañadas de un «accento» y de ciertas torpezas que no impiden que sea inteligible.
A2	Es capaz de hacer declaraciones preparadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para destinatarios atentos.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Nota: los descriptores de esta subescala no han sido comprobados empíricamente.

HABLAR EN PÚBLICO	
C2	Es capaz de presentar un tema complejo bien construido y con seguridad, incluso inédito en lengua de signos , a un público que no está familiarizado con el tema, estructurando y adaptando la exposición con agilidad para responder a las necesidades de ese público . Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles.
C1	Es capaz de realizar una exposición clara y bien estructurada sobre un tema complejo, incluso inédito en lengua de signos , desarrollando y defendiendo sus puntos de vista con cierta extensión y ayudándose de puntos secundarios, de justificaciones y de ejemplos pertinentes. Se enfrenta con éxito a las objeciones respondiendo a ellas con espontaneidad y sin apenas esfuerzo.
B2	Es capaz de realizar una exposición de forma clara y ordenada resaltando los puntos significativos y los elementos pertinentes. Puede alejarse espontáneamente de un discurso preparado para seguir los puntos interesantes sugeridos por los interlocutores mostrando a menudo una fluidez y una facilidad de expresión remarcables.
	Es capaz de realizar una exposición clara y preparada previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones. Responde a una serie de preguntas posteriores a la exposición con un grado de fluidez y espontaneidad que no suponen ninguna tensión para el público ni para él/ella mismo/a.
B1	Es capaz de realizar una exposición clara, directa y previamente preparada sobre un tema conocido dentro de su especialidad, con la suficiente claridad como para que pueda seguirse sin dificultad durante la mayor parte del tiempo y en la que los puntos importantes están explicados con una precisión razonable. Responde a las preguntas que siguen a la exposición, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se signa con rapidez.
A2	Es capaz de realizar una breve exposición previamente preparada sobre un tema relacionado con su vida cotidiana así como ofrecer breves motivos o explicaciones para expresar sus opiniones, sus proyectos y sus actos. Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas sencillas y directas.
	Es capaz de realizar una presentación breve, básica y ensayada sobre un tema cotidiano. Responde a las preguntas que siguen a la exposición siempre que éstas sean sencillas y directas y a condición de que pueda pedir que se las repitan y que le ayuden a formular la respuesta.
A1	Es capaz de reproducir un discurso signado breve y previamente ensayado; por ejemplo, para presentar a un conferenciante o proponer un brindis.

Los usuarios del Marco de referencia considerarán y explicitarán, según el caso, la gama de actividades de producción signada que el alumno tendrá necesidad de conocer, deberá estar preparado para utilizar y tendrá que dominar.

4.4.1.2. Producción signada grabada

En las actividades de producción **signada grabada**, la utilización de la lengua como **signante** produce un **discurso signado grabado** que es recibido por uno o más **destinatarios**. Entre los **tipos de discursos signados**, encontramos por ejemplo:

- Realizar una grabación informativa sobre el Euro
- Realizar una grabación de carácter científico o histórico
- Grabar un cuento
- Comunicar mensajes signados a través de web-cam

Se propone una escala para ilustrar la producción signada general así como subescalas para ilustrar:

- La producción creativa de discursos signados grabados
- La producción de discursos e informes signados grabados

PRODUCCIÓN DE DISCURSOS SIGNADOS GRABADOS	
C2	Es capaz de signar discursos elaborados, claros y fluidos, en un estilo apropiado y eficaz y con una estructura lógica que ayudan al destinatario a fijarse en los puntos importantes.
C1	Es capaz de signar discursos bien estructurados sobre temas complejos, incluso inéditos en lengua de signos , resaltando los puntos principales pertinentes y defendiendo un punto de vista de forma elaborada mediante la integración de argumentos secundarios, motivos y ejemplos pertinentes para llegar a una conclusión apropiada.
B2	Es capaz de signar discursos claros y detallados sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Es capaz de signar discursos articulados de manera sencilla sobre una gama de temas variados dentro de su especialidad, enlazando una serie de distintos elementos en una secuencia lineal.
A2	Es capaz de signar una serie de expresiones y frases simples unidas por conectores sencillos que expresan, por ejemplo, la coordinación y la subordinación.
A1	Produce expresiones y frases sencillas aisladas.

Nota: Los descriptores de esta escala y de las dos nuevas subescalas que siguen (**producción creativa de discursos signados grabados** y **producción de discursos e informes signados grabados**) no han sido comprobados empíricamente con el modelo de medición. Por lo tanto, los descriptores de estas tres escalas se han creado a través de la combinación de elementos de descriptores extraídos de otras escalas.

PRODUCCIÓN CREATIVA DE DISCURSOS SIGNADOS GRABADOS	
C2	Es capaz de producir relatos de experiencias interesantes o historias atractivas con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido.
C1	Es capaz de producir discursos descriptivos y de ficción claros, detallados y bien estructurados en un estilo conveniente, personal, y natural apropiado al destinatario al que va dirigido.
B2	Es capaz de realizar descripciones elaboradas de acontecimientos y de experiencias reales o imaginarias marcando la relación existente entre las ideas en un discurso articulado y respetando las reglas del género en cuestión.
	Es capaz de realizar descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Es capaz de realizar la crítica de una película, de un libro o de una obra de teatro.
B1	Es capaz de realizar descripciones detalladas, sencillas y directas sobre una amplia gama de temas conocidos relacionados con su especialidad. Es capaz de realizar reseñas de experiencias describiendo sus sentimientos y reacciones a través de un discurso sencillo y articulado.
	Es capaz de realizar la descripción de un acontecimiento, un viaje reciente, real o imaginario. Es capaz de contar una historia.
A2	Es capaz de producir un discurso sobre aspectos cotidianos de su entorno a través de frases unidas entre sí; por ejemplo, personas, lugares, el trabajo o los estudios. Es capaz de hacer una descripción básica y breve sobre un acontecimiento, actividades pasadas y experiencias personales.
	Es capaz de producir una serie de frases y de expresiones sencillas sobre la familia, sus condiciones de vida, su formación, su trabajo actual o sobre el último que tuvo. Es capaz de producir poemas cortos y sencillos y biografías imaginarias sobre personas.
A1	Es capaz de producir frases y expresiones sencillas sobre sí mismo y sobre personajes imaginarios, sobre dónde viven y a qué se dedican.

PRODUCCIÓN DE DISCURSOS E INFORMES SIGNADOS GRABADOS	
C2	Es capaz de producir informes o redacciones complejos que presentan una problemática o de proporcionar una apreciación crítica sobre el manuscrito de una obra signada de carácter estética de forma clara y fluida. Es capaz de proponer un plan siguiendo una estructura apropiada y eficaz que ayuda al destinatario a reconocer los puntos importantes.
C1	Es capaz de exponer, de forma clara y bien estructurada, un tema complejo resaltando los puntos principales pertinentes. Es capaz de exponer y defender extensamente su punto de vista ayudándose de argumentos secundarios, de motivos y de ejemplos pertinentes.

B2	Es capaz de producir un discurso o un informe que desarrolle una argumentación de manera detallada, destacando de forma correcta los puntos importantes y los detalles pertinentes que sirvan de apoyo. Es capaz de evaluar las diferentes ideas o soluciones de un problema.
	Es capaz de producir un discurso o un informe que desarrolle una argumentación, proporcionando motivos a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y desventajas de diferentes opciones. Es capaz de sintetizar información y argumentos procedentes de diversas fuentes.
B1	Es capaz de producir breves discursos sencillos sobre temas de interés general. Es capaz de resumir, con cierta seguridad, información relativa a hechos relacionados con temas cotidianos, habituales o no en el ámbito de su especialidad, así como de exponer el tema en cuestión y dar su opinión.
	Es capaz de producir informes muy breves, en formato estándar y convencional, en los que se transmita información sobre hechos habituales y los motivos que justifican las acciones.
A2	<i>No hay descriptor disponible.</i>
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

4.4.1.3. Estrategias de producción

Las **estrategias de producción** suponen la utilización de recursos y la búsqueda del equilibrio entre las distintas competencias –maximizando los puntos fuertes y minimizando los débiles– con el fin de combinar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea. Se ponen en funcionamiento los recursos internos, lo que probablemente supone una preparación consciente (*Preparación o ensayo*) que tiene en cuenta el efecto de estilos, de estructuras discursivas o de diferentes formulaciones (*Atención al destinatario*) y la búsqueda de información o de ayuda en el caso de que se trate de una carencia lingüística (*Localización de recursos*). Si no se pueden movilizar los recursos adecuados o no se saben localizar, el usuario de la lengua puede considerar conveniente conformarse con una versión simplificada de la tarea como, por ejemplo, **conservar exclusivamente las líneas generales y preferir un relato sucinto a uno detallado**. Por otra parte, tras haber localizado la ayuda apropiada, el alumno/usuario puede decidir hacer lo contrario y llevar a cabo una tarea más difícil (*Adaptación de la tarea*). De forma parecida, en ausencia de recursos suficientes, el usuario/alumno puede verse en la necesidad de modificar aquello que quería **expresar** realmente con el fin de adecuarse a los medios lingüísticos disponibles; y a la inversa, una ayuda lingüística complementaria de la que pueda disponer posteriormente, en el momento de la

producción definitiva, puede permitirle ser más ambicioso en la elaboración o en la expresión de su pensamiento (*Adaptación del mensaje*).

Los procedimientos para adecuar los objetivos y medios necesarios a un ámbito más limitado han sido descritos como *Estrategias de evitación*. Elevar el nivel de la tarea y encontrar los medios para desenvolverse en la realización de la misma han sido descritos como *Estrategias de realización*. Al utilizar estas estrategias, el usuario de la lengua adopta una actitud positiva en relación a los recursos de los que dispone: aproximaciones y generalizaciones en un discurso simplificado, paráfrasis o descripciones de lo que se quiere **expresar**, la posibilidad de valerse de **recursos del francés signado** (*Compensación*) así como la utilización un discurso previamente preparado de elementos accesibles «islas de seguridad». A través de todos estos recursos él/ella se abre camino hacia el concepto nuevo que quiere expresar o hacia la nueva situación (*Construcción sobre un conocimiento aprendido*), o simplemente intenta elaborar el discurso con aquello que posee o con aquello que considera que podría funcionar (*Intento*). Tanto si el usuario es consciente o no de la compensación, de su inseguridad o de que está experimentando, la retroalimentación que le aportan la expresión facial, los gestos o el desarrollo de la conversación le ofrecen la posibilidad de verificar que la comunicación ha funcionado (*Control del éxito*). Además, y especialmente a través de las actividades no interactivas (por ejemplo, realizar una exposición o **producir** un informe), el usuario de la lengua puede **controlar** de manera consciente su producción, tanto desde el punto de vista lingüístico como comunicativo, ser consciente de los errores y de las faltas más habituales y **corregirlas** (*Autocorrección*).

Planificación

- Repetición o preparación
- Localización de recursos
- Atención al destinatario o al auditorio
- Adaptación de la tarea
- Adaptación del mensaje

Ejecución

- Compensación

- Construcción sobre un conocimiento previo
- Intento (experimentación)

Evaluación

- Control de los resultados

Corrección

- Autocorrección

Se proporcionan escalas ilustrativas para:

- Planificación
- Compensación
- Control y corrección

	PLANIFICACIÓN
C2	<i>Como B2.</i>
C1	<i>Como B2.</i>
B2	Es capaz de planificar lo que hay que expresar y los medios para expresarlo teniendo en cuenta el efecto que puede producir en el/los destinatario(s).
B1	Es capaz de experimentar con nuevas expresiones y combinaciones de signos así como solicitar observaciones sobre el tema desarrollado.
	Es capaz de prever y preparar la forma de expresar las ideas importantes que quiere transmitir valiéndose de todos los recursos disponibles y limitando el mensaje a los medios de expresión que encuentre o de los que se acuerde.
	Es capaz de utilizar un signo sencillo que signifique algo parecido al concepto que desea transmitir y solicitar una "corrección". Es capaz de deletrear manualmente una palabra y solicitar si ha sido comprendida.
A2	Es capaz de utilizar una serie de expresiones apropiadas de su repertorio preparándolas a base de repetición.
A1	<i>No hay descriptor posible.</i>

COMPENSACIÓN	
C2	Es capaz de sustituir un signo que no recuerda por otro equivalente de una forma tan hábil que apenas se nota.
C1	<i>Como B2.</i>
B2	Es capaz de utilizar perífrasis y paráfrasis para suplir lagunas léxicas o de estructura.
B1	Es capaz de definir las características de algo concreto cuyo signo no recuerda. Es capaz de expresar el significado de un signo proporcionando a otro un significado parecido (por ejemplo, “un camión para los viajeros” por “un bus”).
	Es capaz de utilizar un signo sencillo que signifique algo parecido al concepto que se quiere transmitir así como solicitar una “corrección”. Es capaz de deletrear manualmente una palabra y solicitar si ha sido comprendida.
A2	Es capaz de utilizar un signo inapropiado de su repertorio así como realizar gestos para clarificar lo que desea transmitir.
	Es capaz de identificar aquello que quiere señalándolo con el dedo (por ejemplo: <i>Me gustaría eso, por favor</i>).
A1	<i>No hay descriptor posible.</i>

CONTROL Y CORRECCIÓN	
C2	Es capaz de solucionar una dificultad y reestructurar la conversación de una forma tan hábil que el interlocutor a penas se da cuenta de ello.
C1	Es capaz de volver sobre una dificultad y reformular aquello que quiere expresar sin interrumpir completamente el hilo de su discurso.
B2	Generalmente es capaz de corregir lapsus y errores cuando es consciente de ellos o si éstos han ocasionado malentendidos. Toma nota de sus errores habituales y controla de manera consciente su discurso con el fin de corregirlos.
B1	Es capaz de corregir las confusiones de tiempos o de expresiones que conducen a malentendidos siempre y cuando el interlocutor indique que hay un problema.
	Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta. Es capaz de volver a comenzar mediante una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.
A2	<i>No hay descriptor posible</i>
A1	<i>No hay descriptor posible.</i>

4.4.2. Actividades y estrategias de recepción

Se incluyen las actividades de escuchar y **visionar**.

4.4.2. Escucha visual o comprensión signada

En las **actividades de recepción signada (escucha visual o comprensión)** el usuario de la lengua como **destinatario** procesa un mensaje **signado** producido por uno/varios **signante(s)**. Entre las actividades de escucha **visual** o comprensión signada, podemos encontrar por ejemplo:

- Valerse de la escucha **visual** para comprender declaraciones públicas (informaciones, consignas, avisos, etc.)
- Valerse de la escucha **visual** para comprender y asistir a diferentes actos de los medios de comunicación (televisión, grabaciones, cine, etc.)
- Ser espectador (teatro, reunión pública, conferencias, espectáculos, etc.)
- Comprender conversaciones casuales, etc.

En cada uno de estos casos, el usuario puede realizar una escucha **visual** a fin de entender:

- La información general
- Una información en particular
- Información detallada
- Lo implícito en el discurso, etc.

Se proporciona una escala ilustrativa de comprensión general del discurso signado así como subescalas para ilustrar:

- Comprensión de una interacción entre **signantes expertos**
- Comprensión como **destinatario**
- Comprensión de anuncios e **instrucciones signadas**
- Comprensión de emisiones de **televisión** y de grabaciones

	COMPRESIÓN GENERAL DEL DISCURSO SIGNADO
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de discurso signado , ya sea en directo o en televisión e independientemente de la velocidad a la que sea transmitido.
C1	Es capaz de seguir una intervención extensa sobre temas abstractos o complejos incluso si éstos no pertenecen a su especialidad, aunque tenga la necesidad de confirmar ciertos detalles, sobre todo si el «acento» no le es familiar. Es capaz de reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquialismos así como de apreciar cambios de registro. Es capaz de seguir una intervención extensa incluso cuando ésta no está estructurada con claridad y las relaciones entre las ideas se muestran exclusivamente de manera implícita y no explícita.
B2	Es capaz de comprender un discurso estándar signado en directo o en televisión tanto sobre temas cotidianos como no, relacionados con la vida personal, social, universitaria o profesional. Sólo una interferencia visual importante (iluminación insuficiente , por ejemplo), una estructura inadecuada al discurso o la utilización de expresiones idiomáticas pueden incidir en su capacidad de comprensión.
	Es capaz de comprender las ideas principales de intervenciones complejas, tanto en la forma y como en el contenido, sobre un tema concreto o abstracto y en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Es capaz de seguir una intervención extensa y una argumentación compleja siempre que el tema sea razonablemente conocido y que se indique la planificación general de la exposición mediante marcadores explícitos.
B1	Es capaz de comprender información directa concreta sobre temas de la vida cotidiana o relacionados con el trabajo identificando tanto el mensaje general como los detalles específicos, siempre que los signos se ejecuten de manera clara y que el «acento» sea estándar.
	Es capaz de comprender las ideas principales de una intervención sobre temas cotidianos relacionados normalmente con el trabajo, el colegio y el ocio, y en los que se incluyan breves relatos.
A2	Es capaz de comprender lo suficiente como para poder responder a necesidades concretas siempre que los signos se ejecuten clara y lentamente .
	Es capaz de comprender expresiones y signos portadores de significados relacionados con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar básica, compras, geografía local, empleo, etc.).
A1	Es capaz de comprender una intervención cuando se signe lenta y cuidadosamente e incluya largas pausas que permitan asimilar el sentido.

COMPRENSIÓN DE UNA INTERACCIÓN ENTRE <i>SIGNANTES EXPERTOS</i>	
C2	<i>Como C1.</i>
C1	Es capaz de seguir con facilidad intercambios complejos entre terceras personas en una conversación de grupo o en un debate, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.
B2	Es capaz de seguir una conversación fluida entre signantes expertos .
	Es capaz de comprender, con cierto esfuerzo, gran parte de lo que se signa en su presencia, aunque podría tener dificultades para participar en una discusión con varios signantes expertos que no modifican en modo alguno su discurso.
B1	Es capaz de seguir las ideas principales de una conversación larga que se desarrolla en su presencia, siempre y cuando la lengua utilizada sea estándar y se signe con claridad.
A2	Es capaz de identificar el tema de una conversación que se desarrolla en su presencia, siempre que el intercambio se lleve a cabo con lentitud y se signe con claridad.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

COMPRENSIÓN COMO DESTINATARIO	
C2	Es capaz de seguir una conferencia o exposición especializadas en las que se empleen numerosos coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual.
C1	Es capaz de seguir la mayoría de conferencias, discusiones y debates con bastante facilidad.
B2	Es capaz de comprender las ideas principales de una conferencia, un discurso, un informe y de otro tipo de exposiciones sobre temas académicos/profesionales que sean complejos tanto en la forma como en el contenido.
	Es capaz de seguir una conferencia o una exposición dentro de su especialidad siempre que el tema sea familiar y la presentación se realice de forma directa, sencilla y esté estructurada con claridad.
B1	Es capaz de seguir la planificación general de exposiciones cortas sobre temas cotidianos siempre que la lengua utilizada sea estándar y se signe con claridad.
A2	<i>No hay descriptor disponible.</i>
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

COMPRESIÓN DE ANUNCIOS E INSTRUCCIONES SIGNADAS	
C2	<i>Como C1.</i>
C1	Es capaz de extraer detalles específicos de un anuncio público emitido en malas condiciones y con interferencias en la imagen (por ejemplo, anuncios públicos en una estación o en un estadio). Es capaz de comprender información técnica compleja como instrucciones de funcionamiento, especificaciones técnicas sobre un producto o un servicio que le es familiar.
B2	Es capaz de comprender anuncios y mensajes sencillos sobre temas concretos o abstractos siempre que se expresen en lengua estándar y se emitan a una velocidad normal.
B1	Es capaz de comprender información técnica sencilla como instrucciones de funcionamiento para aparatos de uso frecuente. Es capaz de seguir indicaciones detalladas.
A2	Es capaz de comprender la idea principal de anuncios o mensajes breves, sencillos y claros. Es capaz de comprender indicaciones sencillas relacionadas con la forma de ir de un sitio a otro, a pie o en transporte público.
A1	Es capaz de comprender instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado así como seguir indicaciones breves y sencillas.

COMPRESIÓN DE GRABACIONES EN LSF	
C2	<i>Como C1.</i>
C1	Es capaz de comprender una extensa gama de material grabado o teledifundido (por ejemplo, tele-enseñanza o videoconferencia), incluso en una lengua no estandarizada así como identificar pequeños detalles incluyendo lo implícito de las actitudes y relaciones de los interlocutores.
B2	Es capaz de comprender grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o universitaria así como identificar el punto de vista, la actitud del signante y el contenido de la información.
	Es capaz de comprender la mayoría de documentales teledifundidos en lengua estándar así como identificar correctamente el humor, el tono, etc. del signante .
B1	Es capaz de comprender la información contenida en la mayoría de documentos grabados o teledifundidos cuya temática sea de interés personal, la lengua utilizada sea estándar y esté signada con claridad.
A2	Es capaz de comprender y extraer información esencial de breves pasajes grabados que traten sobre temas cotidianos y previsible, siempre y cuando la velocidad de expresión sea lenta y la lengua esté signada con claridad.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

VISIONAR INSTRUCCIONES SIGNADAS GRABADAS	
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Es capaz de comprender extensas y complejas instrucciones dentro de su especialidad en las que se incluyan condiciones detalladas y advertencias, siempre y cuando pueda volver a visionar los pasajes difíciles.
B1	Es capaz de comprender las instrucciones de funcionamiento de un aparato siempre que se signe de forma directa, sencilla y clara.
A2	Es capaz de comprender un reglamento relativo a la seguridad, por ejemplo, siempre que sea signado de manera sencilla (por ejemplo: el reglamento interno de un colegio).
A1	Es capaz de seguir indicaciones breves y sencillas.

4.2.3. Recepción televisiva

En las actividades de recepción **televisiva**, el alumno recibe **simultáneamente, si se da el caso**, dos tipos de información (**las imágenes y el discurso signado**). Entre estas actividades, se encuentran:

- Ver la televisión, **un magazín signado o un video**
- Utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.)

Se proporciona un ejemplo de escala ilustrativa para el espectador de televisión o de cine.

COMPRESIÓN DE EMISIONES DE TELEVISIÓN SIGNADAS	
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Es capaz de comprender la mayoría de informativos y magazines de televisión signados Es capaz de comprender un documental, una entrevista, un debate o un programa de televisión siempre que se utilice una lengua de signos estándar.
B1	Es capaz de comprender gran parte de los programas televisivos signados que versen sobre temas de interés personal, tales como breves entrevistas, conferencias y tele informativos, siempre que la velocidad de expresión sea relativamente lenta y se signe con claridad.
	Es capaz de comprender las ideas principales de programas televisivos que versen sobre temas cotidianos, siempre que estén signados con claridad.

A2	Es capaz de identificar la idea principal de noticias televisadas signadas sobre un acontecimiento, un accidente, etc. si la información está acompañada de un soporte visual.
	Es capaz de seguir las noticias de un informativo televisado signado o documentales televisados siempre que se presenten en lengua de signos estándar de manera lenta y clara, incluso si no comprende todos los detalles.
A1	<i>No hay descriptor posible.</i>

4.4.2.4. Estrategias de recepción

Las **estrategias de recepción** suponen la identificación del contexto y del conocimiento del mundo unido a dicho contexto, así como la puesta en marcha de procesos de lo que se considera el **esquema** apropiado. Estas dos acciones, a su vez, desencadenan expectativas respecto a la organización y al contenido de lo que va a ocurrir (*Encuadre*). Durante el proceso de recepción se utilizan las **claves** identificadas en el contexto general (lingüístico y no lingüístico) así como las expectativas relacionadas con el mismo, establecidas por el esquema adecuado para construir una representación del significado que se expresa y una hipótesis sobre la intención comunicativa que subyace en él. Las lagunas aparentes del mensaje se cubren gracias a un proceso de aproximación sucesiva con el fin de proporcionar sentido a la representación del significado y, de esta forma, se deduce la importancia del mensaje y de sus constituyentes (*Deducción*).

Las lagunas cubiertas por **deducción** pueden ser causadas por carencias lingüísticas, condiciones de recepción difíciles, la ausencia de conocimiento sobre el tema o, incluso, porque el locutor presupone que se está al corriente del mismo o porque hace uso de sobreentendidos o eufemismos. La viabilidad del modelo obtenido por este proceso se verifica mediante la confrontación con las claves contextuales señaladas para ver si «encajan» en el esquema puesto en funcionamiento –la forma de interpretar la situación (*Verificación de hipótesis*). Si se identifica un desajuste, se vuelve a la primera etapa (*Encuadre*) para encontrar un esquema alternativo que explique mejor las claves mencionadas (*Revisión de hipótesis*).

Planificación

Encuadrar (elegir un estilo cognitivo, poner en marcha un esquema, crear expectativas)

Ejecución

- Identificar las claves y obtener una deducción

Evaluación

- Verificar las hipótesis: ajustar las claves y el esquema

Corrección

- Revisar las hipótesis si se diera el caso

Se ofrece un ejemplo de escala ilustrativa.

IDENTIFICACIÓN DE LAS CLAVES Y REALIZACIÓN DE DEDUCCIONES	
C2	<i>Como C1.</i>
C1	Es lo bastante hábil como para utilizar claves contextuales, gramaticales y léxicas para deducir una actitud, un estado de ánimo, las intenciones y para anticipar lo que va a pasar.
B2	Es capaz de utilizar una variedad de estrategias de comprensión para la identificación de ideas importantes así como de controlar la comprensión a través de claves contextuales.
B1	Es capaz de identificar, con ayuda del contexto, signos desconocidos sobre temas relacionados con su especialidad y sus intereses. Es capaz, llegado el caso, de extrapolar del contexto el significado de signos desconocidos así como de deducir el significado de una frase siempre que el tema en cuestión le sea familiar.
A2	Es capaz de utilizar el significado general de un texto o de un enunciado breve sobre temas cotidianos concretos para deducir del contexto el significado probable de signos desconocidos.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

4.4.3. Actividades y estrategias de interacción

4.4.3.1. Interacción

En las actividades interactivas, el usuario de la lengua representa alternativamente el rol de locutor y destinatario con uno o varios interlocutores con el fin de construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación del significado a través de un principio de cooperación.

Las **estrategias de producción** y de **recepción** se utilizan constantemente durante la interacción. Existen también **estrategias cognitivas** y de **colaboración** (también llamadas **estrategias del discurso y estrategias de cooperación**) que suponen controlar la cooperación y la interacción: tomar o ceder el turno de palabra, enfocar la conversación, proponer soluciones, sintetizar y resumir el discurso, mediar en un conflicto, etc.

Entre las actividades de interacción podemos encontrar, por ejemplo:

- Intercambios habituales
- Conversaciones casuales
- Conversaciones informales
- Conversaciones formales
- Debates
- Entrevistas
- Negociaciones
- Planificaciones conjuntas
- Cooperaciones para alcanzar un objetivo
- Etc.

Se propone una escala para ilustrar la interacción general y subescalas ilustrativas para:

- Comprender a un **signante experto**
- Conversar
- Conversar informalmente (entre amigos)
- Conversar y mantener reuniones formales

- Colaborar para alcanzar un objetivo
- Obtener bienes y servicios
- Intercambiar información
- Entrevistar y ser entrevistado

INTERACCIÓN GENERAL	
C2	Domina expresiones idiomáticas y coloquialismos y es consciente de su significado connotativo. Es capaz de expresar con precisión sutiles matices de significado, utilizando de forma correcta una amplia gama de modalidades. Es capaz de solucionar una dificultad y reestructurar la conversación de una forma tan hábil que el interlocutor a penas se da cuenta de ello.
C1	Es capaz de expresarse con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir fácilmente sus lagunas con perífrasis sin buscar, aparentemente, expresiones o estrategias de evitación. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
B2	Es capaz de utilizar la lengua con fluidez, corrección y eficacia en una amplia gama de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, indicando claramente las relaciones entre las ideas. Es capaz de comunicarse espontáneamente y con corrección gramatical, sin dar la impresión de tener que restringir lo que desea expresar y con un grado de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Es capaz de comunicarse con un nivel de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción con signantes expertos sin crear tensión para ninguna de las partes. Es capaz de resaltar la importancia personal de hechos y experiencias así como exponer y defender sus opiniones con explicaciones y argumentos adecuados.
B1	Puede comunicarse con cierta seguridad sobre temas cotidianos o poco cotidianos, relacionados con sus intereses y su especialidad profesional. Puede intercambiar, comprobar y confirmar información, hacer frente a situaciones menos corrientes y explicar el motivo de un problema. Puede expresar su opinión sobre un tema abstracto y cultural como películas, libros, obras de teatro...
	Puede utilizar con habilidad un amplio repertorio lingüístico sencillo para hacer frente a la mayoría de situaciones que pueden producirse durante encuentros con signantes expertos . Puede participar, sin preparación previa, en una conversación sobre un tema cotidiano, expresar opiniones personales e intercambiar información sobre temas habituales, de interés personal o relacionados con la vida diaria (por ejemplo: familia, aficiones, trabajo, viajes y otros temas).
A2	Puede interactuar con razonable facilidad en situaciones bien estructuradas y en conversaciones breves siempre que el interlocutor le ayude, si es necesario. Puede hacer frente a intercambios habituales sencillos sin mucho esfuerzo; puede plantear y contestar a preguntas así como intercambiar ideas e información sobre temas habituales en situaciones predecibles de la vida cotidiana.
	Puede comunicarse en tareas sencillas y habituales que no supongan más que un intercambio de información sencillo y directo sobre temas cotidianos relacionados con el trabajo y el ocio. Puede desenvolverse en intercambios sociales muy breves, pero rara vez es capaz de comprender lo suficiente como para mantener activamente la conversación.
A1	Puede interactuar de forma sencilla, aunque la comunicación depende totalmente de repeticiones a un ritmo más lento, de reformulaciones y de correcciones. Puede formular y contestar a preguntas sencillas, reaccionar a afirmaciones sencillas y emitir necesidades inmediatas o sobre temas muy familiares.

COMPRENDER A UN SIGNANTE EXPERTO	
C2	Puede comprender a cualquier signante experto , incluso si se trata de temas especializados, abstractos o complejos o que se encuentren fuera de su especialidad, siempre que tenga la oportunidad de acostumbrarse a una lengua de signos no estándar o a un «acento».
C1	Puede comprender con todo detalle un discurso sobre temas especializados abstractos o complejos incluso si se encuentran fuera de su especialidad, aunque puede necesitar confirmar detalles, especialmente si el «acento» no le es familiar.
B2	Puede comprender con todo detalle lo que se expresa en lengua de signos estándar, incluso en un ambiente con interferencia visual (ausencia de luz, lejanía...) .
B1	Puede seguir un discurso claramente articulado que se le dirige en una conversación habitual, aunque a veces necesitará que le repitan ciertos signos o expresiones.
A2	Puede comprender lo suficiente como para desenvolverse en un intercambio sencillo y habitual sin demasiado esfuerzo. Puede comprender generalmente un discurso que se le dirige en una lengua estándar claramente articulada sobre un tema cotidiano, siempre que pueda solicitar, de vez en cuando, que le repitan o le reformulen aquello que no ha comprendido.
	Puede comprender lo que se le expresa clara, lenta y directamente en una conversación sencilla de la vida diaria, siempre que el interlocutor esté dispuesto a ayudarlo a comprender.
A1	Puede comprender expresiones de la vida diaria para satisfacer sus necesidades concretas básicas, siempre que el interlocutor se las repita y formule de forma directa, lenta y con claridad. Puede comprender preguntas e instrucciones si son expresadas lentamente y con cuidado así como seguir indicaciones sencillas y breves.

CONVERSACIÓN	
C2	Puede conversar cómoda y adecuadamente sin que ninguna limitación lingüística le impida llevar una vida personal y social plena.
C1	Puede utilizar la lengua en sociedad con eficacia y flexibilidad, incluso con un registro afectivo, alusivo o humorístico.
B2	Puede implicarse en una conversación de cierta duración sobre la mayoría de temas de interés general participando activamente, incluso en un ambiente con interferencias visuales . Puede mantener relaciones con signantes expertos sin interferir involuntariamente en su conversación o sin obligarlos a comportarse de una manera diferente a la que lo harían entre ellos . Puede transmitir diferentes grados de emoción y resaltar lo que es relevante para él/ella en un acontecimiento o una experiencia.
	Puede abordar sin preparación previa una conversación sobre un tema cotidiano. Puede seguir una conversación de la vida diaria siempre que el interlocutor se exprese con claridad, aunque necesite que se le repitan ciertos signos o expresiones. Puede mantener una conversación o una discusión aunque a veces le sea difícil formular exactamente lo que quiere expresar . Puede expresar y reaccionar a sentimientos tales como la sorpresa, la alegría, la tristeza, la curiosidad y la indiferencia.
B1	

A2	<p>Puede establecer contactos sociales: saludos y despedidas, presentaciones y agradecimientos.</p> <p>Puede, por lo general, comprender un discurso estándar sobre un tema cotidiano siempre que pueda, de vez en cuando, pedir que se le repita o reformule.</p> <p>Puede participar en conversaciones breves en contextos habituales sobre temas generales.</p> <p>Puede expresar cómo se siente y dar las gracias en términos sencillos.</p>
	<p>Se desenvuelve en intercambios sociales cortos pero raramente puede mantener una conversación por sí mismo sin que el interlocutor esté dispuesto a ayudarlo a comprender.</p> <p>Puede utilizar fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para dirigirse a las personas y saludarlas.</p> <p>Puede hacer y aceptar una oferta o una invitación así como dar o aceptar una excusa.</p> <p>Puede expresar lo que le gusta y lo que no.</p>
A1	<p>Puede presentar a alguien y utilizar expresiones básicas de saludo y despedida.</p> <p>Puede interesarse por las personas y reaccionar ante las noticias que reciba.</p> <p>Puede comprender expresiones de la vida diaria para satisfacer sus necesidades básicas si el interlocutor colabora repitiéndoselas directa, clara y lentamente.</p>

CONVERSACIÓN INFORMAL (ENTRE AMIGOS)	
C2	<i>Como C1.</i>
C1	Puede participar y seguir con facilidad una interacción entre varias personas en una conversación de grupo o en un debate, incluso si se trata de temas abstractos, complejos y desconocidos.
B2	<p>Puede seguir con facilidad una conversación fluida entre signantes expertos.</p> <p>Puede expresar sus ideas y opiniones con precisión, argumentar con convicción sobre temas complejos así como responder a los argumentos de otro.</p>
	<p>Puede participar activamente en una conversación informal que se desarrolla en un contexto familiar haciendo comentarios, expresando un punto de vista con claridad, evaluando otras propuestas, realizando hipótesis y respondiendo ante éstas.</p> <p>Puede seguir, con cierto esfuerzo, lo esencial de lo que se expresa en una conversación en la que no participa, pero le puede resultar difícil participar de forma eficaz en una conversación con varios signantes expertos que no modifican en modo alguno su manera de expresarse.</p> <p>Puede expresar y exponer sus opiniones en una conversación así como defenderlas proporcionando las explicaciones, argumentos y comentarios adecuados.</p>
B1	<p>Puede seguir lo esencial de lo que se expresa a su alrededor sobre temas generales, siempre que los interlocutores eviten el uso de expresiones demasiado idiomáticas y signen con claridad.</p> <p>Puede expresar su opinión sobre un tema abstracto o cultural, como una película o una obra de teatro. Puede explicar el motivo de un problema.</p> <p>Puede realizar breves comentarios sobre el punto de vista de otro interlocutor.</p> <p>Puede comparar y contrastar alternativas argumentando lo que es necesario hacer, adónde ir, qué o a quién elegir, etc.</p>

B1	<p>Puede, por lo general, seguir lo esencial de una conversación de cierta duración que se desarrolle en su presencia, siempre que se lleve a cabo en una lengua estándar y se signe con claridad.</p> <p>Puede emitir o solicitar un punto de vista personal o una opinión sobre temas de interés general.</p> <p>Hace que se comprendan sus opiniones y reacciones para encontrar la solución a un problema o a cuestiones prácticas sobre adónde ir, qué hacer o cómo organizar un acontecimiento (una salida, por ejemplo).</p> <p>Puede expresar con amabilidad sus creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos.</p>
A2	<p>Puede identificar, por lo general, el tema de una conversación que se desarrolla a su alrededor siempre que se exprese despacio y con claridad.</p> <p>Puede dialogar sobre planes para hacer por la tarde o durante el fin de semana.</p> <p>Puede realizar sugerencias y reaccionar ante proposiciones.</p> <p>Puede expresar acuerdo o desacuerdo respecto a otra persona.</p>
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

CONVERSACIONES Y REUNIONES FORMALES	
C2	Puede defender su posición en una conversación formal sobre asuntos complejos así como desarrollar una argumentación clara y convincente de la misma forma en la que lo haría un signante experto .
C1	<p>Puede mantener un debate con facilidad sobre temas abstractos, complejos y desconocidos, incluso inéditos en lengua de signos.</p> <p>Puede argumentar su postura formalmente y con convicción respondiendo a preguntas y comentarios así como a contra-argumentos de forma adecuada, fluida y espontánea.</p>
B2	<p>Puede seguir una conversación fluida identificando con exactitud los argumentos a favor o en contra de diferentes puntos de vista.</p> <p>Puede expresar sus ideas y opiniones, argumentar con convicción sobre temas complejos y responder a los argumentos de otro interlocutor.</p>
B1	<p>Puede seguir lo esencial de lo se expresa relacionado con su especialidad profesional, siempre y cuando los interlocutores eviten el uso de expresiones demasiado idiomáticas y signen con claridad.</p> <p>Puede expresar un punto de vista con claridad pero le resulta bastante difícil entablar un debate.</p> <p>Puede tomar parte en una conversación formal habitual sobre un tema cotidiano, siempre que se desarrolle en una lengua estándar claramente signada y en la que haya un intercambio de información sobre hechos concretos en contextos de recepción de instrucciones o de conversaciones para encontrar soluciones a problemas prácticos.</p>

A2	Puede, por lo general, seguir los cambios de tema en una conversación formal relacionada con temas cotidianos , siempre y cuando las ideas se expresen despacio y con claridad. Puede intercambiar información pertinente y dar su opinión sobre problemas prácticos cuando se le pregunta directamente y siempre que se le ayude a formular lo que desea decir y, si fuera necesario, pueda pedir que se repitan las ideas más importantes.
	Puede expresar lo que piensa sobre un tema en concreto cuando se le pregunta directamente en una reunión formal y siempre que pueda pedir que le repitan algo, si fuera necesario.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBJETIVO (Por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento u organizar un acontecimiento)	
C2	<i>Como B2.</i>
C1	<i>Como B2.</i>
B2	Puede comprender, con total certeza, instrucciones detalladas. Puede contribuir al progreso del trabajo que se realiza invitando a otros a participar, a expresar lo que piensan, etc. Esboza con claridad y a grandes rasgos un asunto o un problema, hace especulaciones sobre las causas y consecuencias y valora las ventajas y desventajas de diferentes enfoques.
B1	Comprende lo que se expresa pero ocasionalmente debe pedir que se le repita o aclare algo si el discurso de los demás es rápido o extenso. Puede explicar los motivos de un problema, discutir sobre los pasos que hay que seguir así como comparar y contrastar soluciones. Puede comentar brevemente el punto de vista de otro interlocutor.
	Puede por lo general seguir aquello que se expresa y, llegado el caso, repetir parte de lo que ha expresado un interlocutor para confirmar la comprensión mutua. Hace comprensibles sus opiniones y reacciones sobre posibles soluciones o pasos que hay que seguir, dando breves motivos y explicaciones. Puede invitar a otros a expresar sus puntos de vista sobre la forma de hacer algo.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse, sin mucho esfuerzo, en un intercambio sencillo y habitual pidiendo que se le repita, si fuera necesario, aquello que no haya comprendido. Puede debatir los pasos a seguir, proponer y responder a sugerencias así como pedir y dar indicaciones.
	Puede indicar que sigue el hilo de la conversación y que comprende lo esencial siempre que el interlocutor esté dispuesto a ayudarlo. Puede comunicarse en tareas habituales sencillas utilizando expresiones simples para dar o pedir algo, para conseguir información sencilla y para decidir los pasos que hay que seguir.
A1	Puede comprender preguntas e instrucciones formuladas lenta y cuidadosamente así como indicaciones breves y sencillas. Puede pedir y dar algo a otras personas.

OBTENER BIENES Y SERVICIOS	
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Tiene la capacidad lingüística para desenvolverse en una negociación para solucionar una situación conflictiva como una multa de tráfico injusta, una responsabilidad financiera derivada de daños en un piso o una acusación en un accidente. Puede expresar sus razones para obtener una indemnización utilizando un discurso convincente y estableciendo con claridad los límites de las concesiones que esté dispuesto a hacer.
	Puede exponer un problema que ha surgido y poner en evidencia que el proveedor del servicio o el cliente debe hacer una concesión.
B1	Puede hacer frente a la mayoría de situaciones que pueden surgir durante encuentros con signantes expertos con vistas a preparar un viaje o un encuentro cultural.
A2	Puede desenvolverse en situaciones habituales de la vida diaria: alojamiento, comida, situaciones originadas en el ámbito del movimiento asociativo , etc.
	Es capaz de obtener indicaciones sencillas sobre un viaje así como preguntar y explicar el camino a seguir. Puede realizar preguntas y efectuar transacciones sencillas en el ámbito del movimiento asociativo. Puede preguntar y dar información relativa a cantidades, números, precios, etc. Sabe cómo pedir comida en un restaurante.
A1	Es capaz de pedir y dar algo a alguien. Puede desenvolverse con los números, las cantidades, el dinero y la hora.

INTERCAMBIAR INFORMACIÓN	
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Puede comprender e intercambiar información compleja y consejos sobre una amplia gama de temas relacionados con su actividad profesional.
	Puede transmitir con seguridad información detallada. Puede hacer una descripción clara y detallada de la forma de llevar a cabo una gestión. Puede sintetizar y exponer información y argumentos provenientes de fuentes diferentes.
B1	Puede intercambiar con cierta seguridad gran cantidad de información concreta sobre temas habituales o poco habituales, relacionados con su especialidad. Puede explicar cómo hacer algo proporcionando instrucciones detalladas. Puede resumir –proporcionando su opinión– un breve relato, un artículo, una exposición, una entrevista o un documental así como responder a las posibles preguntas complementarias que requieran detalles.
	Puede obtener y transmitir información sencilla y directa. Puede preguntar y seguir instrucciones detalladas. Puede obtener información muy detallada.

A2	<p>Comprende lo suficiente como para comunicarse sin esfuerzo sobre temas cotidianos y sencillos.</p> <p>Puede desenvolverse en la vida cotidiana: obtener información concreta y transmitirla.</p> <p>Puede responder y hacer preguntas relacionadas con costumbres y actividades diarias.</p> <p>Puede responder y hacer preguntas sobre ocio y actividades pasadas.</p> <p>Puede dar y seguir indicaciones e instrucciones sencillas como, por ejemplo, cómo ir a algún sitio.</p>
	<p>Puede comunicarse en el contexto de una tarea simple y rutinaria que suponga un intercambio de información sencilla y directa.</p> <p>Puede intercambiar información limitada sobre temas cotidianos y gestiones habituales.</p> <p>Puede realizar y responder a preguntas sobre el trabajo y el tiempo libre.</p> <p>Puede preguntar y explicar un camino con la ayuda de un plano o un mapa.</p> <p>Puede preguntar y proporcionar información personal.</p>
A1	<p>Puede comprender preguntas e instrucciones que se le formulan despacio y con cuidado así como seguir indicaciones sencillas y breves.</p> <p>Puede plantear y responder a preguntas sencillas; puede realizar y reaccionar ante declaraciones simples sobre temas muy familiares o necesidades inmediatas.</p> <p>Puede realizar y contestar a preguntas personales sobre, por ejemplo, el lugar de residencia, las personas a las que conoce o los bienes que posee.</p> <p>Puede hablar del tiempo con expresiones tales como <i>la semana que viene, el viernes pasado, en noviembre, hace 3 horas</i>, etc.</p>
ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO (la entrevista)	
C2	<p>Puede tomar parte en un diálogo con fluidez estructurando el discurso y expresándose con seguridad, ya sea como entrevistador o como entrevistado, de la misma forma en que lo haría un locutor signante experto.</p>
C1	<p>Puede participar plenamente en una entrevista como entrevistador o entrevistado, desarrollando y resaltando la idea debatida con habilidad y sin ayuda y utilizando las interjecciones de forma adecuada.</p>
B2	<p>Puede conducir una entrevista con eficacia y fluidez alejándose espontáneamente de las preguntas preparadas y haciendo hincapié las respuestas interesantes.</p>
	<p>Puede tomar la iniciativa en una entrevista, ampliar y desarrollar sus ideas sin mucha ayuda ni estimulación por parte del interlocutor.</p>
B1	<p>Puede proporcionar información concreta que se requiera en una entrevista o en una consulta (por ejemplo, describir síntomas) pero con precisión limitada.</p> <p>Puede conducir una entrevista preparada así como comprobar y confirmar información, aunque puede que necesite solicitar la repetición de una respuesta si el interlocutor se expresa a gran velocidad o con respuestas demasiado largas.</p>
	<p>Puede tomar cierta iniciativa en una consulta o en una entrevista (por ejemplo, introducir un tema nuevo) pero depende demasiado del interlocutor durante la interacción.</p> <p>Puede utilizar un cuestionario preparado para conducir una entrevista estructurada en la que se incluyan preguntas espontáneas complementarias.</p>
A2	<p>Puede hacerse entender en una entrevista y transmitir ideas e información sobre temas cotidianos siempre que, si fuera necesario, pueda pedir aclaraciones y cuente con ayuda para expresar lo que quiere decir.</p>
	<p>Puede responder a preguntas sencillas y reaccionar ante declaraciones simples en una entrevista.</p>
A1	<p>Puede responder a preguntas personales durante una entrevista siempre que se expresen lenta y claramente utilizando la lengua de forma directa y sin modismos.</p>

Los usuarios del *Marco de referencia* proyectarán y explicitarán según el caso:

- Los tipos de comunicación interactiva en los que el alumno será inducido a intervenir o deberá hacerlo, o aquellos para los que deberá estar capacitado.
- Los roles para los que el alumno será preparado para representar en la interacción o deberá hacerlo, o aquellos para los que deberá estar capacitado.

4.4.3.2. Estrategias de interacción

La interacción abarca las actividades de recepción y las de producción así como la actividad única de construcción de un discurso conjunto. En consecuencia, todas las estrategias de recepción y de producción mencionadas más arriba forman parte de la interacción. Sin embargo, el hecho de que la interacción suponga la construcción colectiva de significado mediante el establecimiento de un contexto mental común, la definición de lo que hay que considerar como dado, la deducción del origen de los **signantes** (o de su forma de **signar**), la convergencia de unos con otros o, por el contrario, la definición y el mantenimiento de una distancia cómoda, normalmente en tiempo real, significan que además de las estrategias de recepción y de producción, existe un tipo de estrategias propias de la interacción y centradas en el control del proceso. Asimismo, el hecho de que la interacción tenga lugar principalmente cara a cara acarrea una mayor redundancia de elementos lingüísticos, de características paralingüísticas y de claves contextuales, todo lo cual puede llegar a ser más o menos elaborado, más o menos explícito hasta el momento en el que el control constante que ejercen los participantes indique que es el apropiado.

La **planificación de la interacción** supone la aplicación de un esquema o «praxeograma» de intercambios posibles y probables en la actividad que se va a desarrollar (*Encuadre*) y la consideración de la distancia comunicativa entre los interlocutores (*Identificación de lagunas de información y de opinión; valoración de lo que puede darse por supuesto*) con el fin de realizar elecciones y preparar los

diferentes turnos de palabra de dichos intercambios (*Planificación de los intercambios*). Durante la actividad misma (*Ejecución*), los usuarios de la lengua adoptan estrategias de turnos de palabra para tomar la iniciativa en el discurso (*Tomar la palabra*), con el fin de consolidar la colaboración de los interlocutores y proseguir con la conversación (*Cooperación interpersonal*) para facilitar una comprensión mutua y un enfoque centrado en la tarea a realizar (*Cooperación de pensamiento*) y para solicitar ayuda en la formulación de algo (*Petición de ayuda*). Al igual que en el caso de la planificación, la **evaluación** tiene lugar en el nivel comunicativo examinando la coherencia real que hay entre el esquema que se piensa aplicar y lo que realmente sucede (*Control de la coherencia del esquema y de la acción*) y la medida en la que las cosas funcionan como uno quiere que lo hagan (*Control del efecto y del éxito*); la incomprensión o ambigüedad inaceptable conduce a **peticiones de aclaración** que pueden situarse en un nivel lingüístico o comunicativo (*Petición u ofrecimiento de clarificación*) y a una intervención activa para reestablecer la comunicación y aclarar los malentendidos, si fuera necesario (*Reparación de la comunicación*).

Planificación

- Encuadre (selección de un modo de actuación)
- Valoración de lo que se puede dar por supuesto
- Planificación de los intercambios

Ejecución

- Turno de palabra
- Cooperación (interpersonal)
- Cooperación (de pensamiento)
- Enfrentarse a lo inesperado
- Petición de ayuda

Evaluación

- Control (del esquema y de la acción)
- Control (del efecto y del éxito)

Corrección

- Pedir aclaraciones
- Hacer aclaraciones
- Reparar la comunicación

Se proponen escalas para ilustrar:

- Tomar la palabra
- Cooperar
- Pedir aclaraciones

	TURNOS DE PALABRA
C2	<i>Como C1.</i>
C1	Puede elegir una expresión adecuada de un repertorio habitual de funciones discursivas como preámbulo a sus comentarios para tomar la palabra, mantenerla o para ganar tiempo mientras piensa.
B2	Puede intervenir de manera adecuada en un debate utilizando los medios de expresión apropiados. Puede comenzar, mantener y terminar una conversación con naturalidad y haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra. Puede comenzar una conversación, tomar la palabra en el momento adecuado y terminar la conversación cuando lo desee, aunque a veces no lo haga con elegancia. Puede utilizar expresiones típicas para ganar tiempo para formular sus comentarios y mantener la palabra.
B1	Puede intervenir en una discusión sobre temas cotidianos utilizando una expresión apropiada para tomar la palabra.
	Puede comenzar, mantener y terminar una conversación sencilla cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.
A2	Puede utilizar procedimientos sencillos para comenzar, mantener y terminar una conversación breve. Puede comenzar, mantener y terminar una conversación sencilla y limitada cara a cara.
	Sabe cómo pedir que le presten atención.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

COOPERAR	
C2	<i>Como C1.</i>
C1	Puede relacionar con habilidad su contribución con la de otros interlocutores.
B2	Puede facilitar el desarrollo de la conversación proporcionando, en el momento adecuado, declaraciones e inferencias realizadas por otros interlocutores y aportando sus propias observaciones.
	Puede mantener una conversación sobre temas cotidianos confirmando su comprensión e invitando a otras personas a que intervengan.
B1	Puede utilizar un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o un discurso. Puede resumir y aclarar algo en una conversación para centrar la atención sobre el tema en cuestión.
	Puede reformular parte de los comentarios del interlocutor para confirmar una comprensión mutua y facilitar el desarrollo de las ideas en curso. Puede invitar a alguien a que se una a la conversación.
A2	Puede indicar que sigue lo que se expresa .
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

PEDIR ACLARACIONES	
C2	<i>Como B2..</i>
C1	<i>Como B2.</i>
B2	Puede plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido expresar y pedir aclaraciones sobre los puntos ambiguos.
B1	Puede pedirle a alguien que le aclare lo que acaba de expresar .
A2	Puede pedir, de manera sencilla, que le repitan en caso de que no haya comprendido algo. Puede pedir la aclaración de signos –clave que no ha comprendido utilizando expresiones típicas.
	Puede indicar que no ha comprendido lo que se ha expresado .
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

4.4.4. Actividades y estrategias de mediación

En las actividades de mediación, el usuario de la lengua no expresa su opinión sino que simplemente actúa como intermediario entre interlocutores incapaces de comprenderse directamente. Se trata normalmente (pero no exclusivamente) de locutores de lenguas diferentes. Entre las actividades de mediación, encontramos la **interpretación** (oral o signada), la **traducción** (escrita), el **resumen** y la **reformulación** de textos o de **discursos signados grabados** en la misma lengua cuando el original es incomprensible para el destinatario.

4.4.4.1. Mediación directa

Entre las actividades de mediación encontramos, por ejemplo:

- Interpretación simultánea (congresos, reuniones, conferencias, etc.)
- Interpretación diferida o consecutiva (charlas de bienvenida, visitas guiadas, etc.)
- Interpretación no **profesional**
 - para amigos, familiares, clientes, etc.
 - para **signantes expertos**
 - en situaciones de negociación o en situaciones sociales

4.4.4.1. Mediación en diferido

Entre las actividades de mediación en diferido encontramos, por ejemplo:

- Interpretación especializada (de contratos, de textos de ley, de textos científicos, etc.)
- Interpretación literaria (novelas, teatro, poesía, libretos, etc.)
- Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en L2 o entre L1 y L2
- Reformulación (discursos especializados para personas no especializadas, etc.)

Anexo 2: cuadro de autoevaluación del nivel común de referencia A (adaptación)

Nivel	Comprender	Signar	
	Comprensión <i>signada</i>	Expresión <i>signada</i>	Interacción <i>signada</i>
A1	Reconozco <i>signos</i> y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se <i>signa</i> despacio y con claridad.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otros <i>signos</i> y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves y sencillos.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.

Anexo 3: aspectos cualitativos del uso signado de la lengua del Nivel común de referencia A (adaptación)

Aspecto	A1	A2
Alcance	Dispongo de un repertorio básico de <i>signos</i> y frases sencillas relativas a mis datos personales y a situaciones concretas.	Utilizo estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de <i>unos pocos signos</i> y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.
Corrección	Muestro un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Utilizo algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía cometo sistemáticamente errores básicos.
Fluidez	Sólo manejo expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular <i>signos</i> menos habituales y corregir la comunicación.	Me hago entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
Interacción	Planteo y contesto preguntas relativas a datos personales. Participo en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Sé contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sé indicar cuándo comprendo una conversación, pero apenas comprendo lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.
Coherencia	Soy capaz de enlazar signos o grupos de <i>signos</i> con conectores muy básicos como el espacio.	Soy capaz de enlazar grupos de <i>signos</i> con conectores sencillos tales como el espacio y la expresión facial.

Anexo 4: descriptores de actividades comunicativas de la lengua del nivel común de referencia A (adaptación)

1. Actividades y estrategias de expresión

1.1. Actividades de expresión signada

A1	A2
Expresión <i>signada</i> en general	
Puedo expresarme con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.	Sé hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que me gustan o no me gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
Monólogo sostenido: descripción de experiencias	
Soy capaz de describirme a mí mismo, hablar de mi profesión y de mi lugar de residencia.	Narro historias o describo algo mediante una relación sencilla de elementos. Describo aspectos cotidianos de mi entorno; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio. Realizo descripciones breves y básicas de hechos y actividades. Describo planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales. Utilizo un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre objetos y posesiones y para hacer comparaciones. Explico lo que me gusta y lo que no me gusta respecto a algo. Describo a mi familia, mis condiciones de vida, mis estudios y mi trabajo actual o el último que tuve. Describo personas, lugares y posesiones en términos sencillos.

A1

A2

Declaraciones públicas	
No hay descriptor disponible.	Soy capaz de hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para las <i>personas sordas</i> que están dispuestas a concentrarse.

<i>Signar en público</i> ¹	
Soy capaz de <i>repetir</i> un comunicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a una <i>persona</i> o proponer un brindis.	Realizo presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en la vida cotidiana y ofrezco brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones. Soy capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas
	Realizo presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos. Respondo a preguntas breves y sencillas si me las repiten y si me ayudan con la formulación de mi respuesta.

1.2. Estrategias de expresión *signada*

A1

A2

Planificación	
No hay descriptor disponible.	Soy capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de mi repertorio.

Compensación	
No hay descriptor disponible.	Sé cómo aclarar lo que quiero decir mediante <i>comunicación no verbal</i> si sólo dispongo en mi repertorio de <i>signos</i> inadecuados.
	Puedo hacer ver o identificar aquello a lo que quiero referirme señalándolo con el dedo (por ejemplo, «Quiero esto, por favor.»).

3. Actividades y estrategias de comprensión

3.1. Actividades de comprensión *signada*

A1	A2
Comprensión <i>signada</i> en general	
Comprendo discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.	Comprendo lo suficiente como para poder enfrentarme a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprendo frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.

Comprender conversaciones entre signantes nativos	
No hay descriptor disponible.	Identifico generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.

Comprender avisos e instrucciones	
Comprendo las instrucciones que me explican con lentitud y cuidado y soy capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.	Capto la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas.
	Comprendo instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.

Ver retransmisiones y material grabado	
No hay descriptor disponible.	Comprendo y extraigo información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén <i>signados</i> con lentitud y claridad.

3.2. Actividades de comprensión audiovisual

A1	A2
Ver televisión, cine e <i>Internet</i>	
No hay descriptor disponible.	Identifico la idea principal de las noticias <i>signadas</i> que informan de acontecimientos, cuando hay apoyo visual que complemente el discurso.
	Soy capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias signadas y de formarme una idea del contenido principal.

3.3. Estrategias de comprensión

A1	A2
Identificación de las claves e inferencia <i>signada</i>	
No hay descriptor disponible.	Sé cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconozco.

4. Actividades y estrategias de interacción

4.1. Actividades de interacción *signada*

A1

A2

Comprensión <i>signada</i> en general	
Participo en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sé plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que me hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.	Participo en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona me ayude si es necesario. Me desenvuelvo en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; planteo y contesto preguntas e intercambio ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
	Me comunico en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Me desenvuelvo en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprendo lo suficiente como para mantener una conversación por mi cuenta.

Comprender a un interlocutor nativo	
Comprendo expresiones corrientes dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas y cotidianas, siempre que el interlocutor colabore dirigiéndose a mí con un discurso claro y lento y me repita lo que no comprendo. Comprendo preguntas e instrucciones dirigidas a mí clara y lentamente y comprendo indicaciones sencillas y breves.	Comprendo lo suficiente como para desenvolverme en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo. Comprendo generalmente el discurso que me dirigen con claridad sobre asuntos cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que me repitan o me vuelvan a formular lo que me dicen.
	Comprendo lo que me dicen con claridad y lentitud en conversaciones sencillas y comunes; soy capaz de hacerme entender, si el interlocutor tiene paciencia.

A1

A2

Conversación	
<p>Me presento y utilizo saludos y expresiones de despedida básicos. Pregunto cómo están las personas y expreso sus reacciones ante las noticias. Comprendo las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que la persona que <i>signa</i> colabore dirigiéndose a mí con un discurso claro y lento y me repita lo que no comprendo.</p>	<p>Establezco contacto social: saludos y despedidas; presentaciones; agradecimientos. Comprendo generalmente cuando me hablan en un nivel de lengua estándar sobre asuntos cotidianos, siempre que de vez en cuando me repitan o me vuelvan a formular lo que me dicen. Participo en conversaciones breves dentro de contextos habituales sobre temas de interés. Expreso cómo me siento en términos sencillos y sé cómo dar las gracias.</p>
	<p>Me desenvuelvo en intercambios sociales muy breves, pero apenas comprendo lo suficiente como para mantener una conversación por mí mismo, aunque puedo llegar a entender si el interlocutor se toma la molestia de expresarse claramente. Utilizo fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para saludar y dirigirme a las personas. Realizo invitaciones y sugerencias y respondo a las que me hacen; me disculpo y respondo a las disculpas que me presentan. Sé expresar lo que me gusta y lo que no me gusta.</p>

Conversación informal (con amigos)	
<p>No hay descriptor disponible.</p>	<p>Identifico el tema de una discusión que ocurra a mí alrededor si se <i>signa</i> despacio y con claridad. Intercambio opiniones sobre qué se puede hacer por la tarde, el fin de semana, etc. Aporto sugerencias y respondo a ellas. Coincido o discrepo con otras personas.</p>
	<p>Intercambio puntos de vista sobre asuntos prácticos de la vida diaria de forma sencilla cuando me <i>signan</i> con claridad, despacio y directamente. Intercambio opiniones sobre qué se puede hacer, adónde ir y sé cómo ponerme de acuerdo con alguien para quedar.</p>

A1

A2

Conversación formal y reuniones de trabajo ²	
No hay descriptor disponible.	Soy capaz de distinguir un cambio de tema en discusiones formales relacionadas con mi especialidad si se <i>signan</i> con lentitud y claridad. Intercambio información pertinente y doy mi opinión sobre problemas prácticos cuando me preguntan directamente siempre que se me vuelva a formular lo que me dicen y pueda pedir que me repitan los puntos clave si es necesario.
	Digo lo que pienso de las cosas cuando me preguntan directamente en una reunión formal siempre que pueda pedir que me repitan los puntos clave si es necesario.

Colaborar para alcanzar un objetivo (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un argumento, organizar un acontecimiento)	
Comprendo preguntas e instrucciones si me <i>signan</i> lenta y cuidadosamente y comprendo indicaciones breves y sencillas de cómo ir a un lugar. Soy capaz de pedirle a alguien alguna cosa y viceversa.	Comprendo lo suficiente como para desenvolverme en tareas sencillas y habituales sin mucho esfuerzo, y pido que me repitan lo dicho cuando no lo comprendo. Discuto los pasos que hay que seguir, planteando sugerencias y respondiendo a las sugerencias de los demás, pidiendo y dando indicaciones.
	Sé indicar que sigo el hilo de la conversación y soy capaz de hacerme entender si el interlocutor tiene paciencia. Soy capaz de comunicarme en tareas cotidianas utilizando frases sencillas para pedir y ofrecer cosas, para conseguir información sencilla y para discutir los pasos a seguir.

A1

A2

Interactuar para obtener bienes y servicios

Soy capaz de pedirle a alguien alguna cosa y viceversa.
Me desenvuelvo bien con números, cantidades, precios y horarios.

Pido y ofrezco bienes y servicios cotidianos. Consigo información sencilla sobre *actividades cotidianas*; pido y doy indicaciones para ir a un lugar.
Pregunto sobre cosas y realizo transacciones sencillas en *cafeterías o entidades asociativas de personas sordas*.
Ofrezco y recibo información relativa a cantidades, números, precios, etc.
Realizo *gestiones* sencillas diciendo lo que quiero.
Sé cómo pedir *una* comida.

Intercambiar información

Comprendo preguntas e instrucciones que me formulan despacio y con cuidado y comprendo indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar.
Planteo y contesto preguntas sencillas, realizo afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy cotidianos y respondo a ese tipo de afirmaciones.
Planteo y contesto preguntas sobre mí mismo y sobre otras personas: dónde vivo, personas que conozco, cosas que tengo.
Soy capaz de hacer indicaciones temporales mediante frases como, por ejemplo, «la semana que viene, el pasado viernes, en noviembre, a las tres».

Comprendo lo suficiente como para desenvolverme sin esfuerzo en intercambios sencillos y habituales.
Me desenvuelvo en situaciones prácticas de la vida diaria: encuentro y comunico información concreta sencilla.
Planteo y contesto preguntas sobre costumbres y acciones de la vida cotidiana.
Planteo y contesto preguntas sobre pasatiempos y actividades pasadas.
Doy y comprendo indicaciones e instrucciones sencillas; por ejemplo, explico cómo ir a un lugar.

Me comunico en charlas sencillas y cotidianas que requieren un intercambio de información sencillo y directo.
Intercambio información limitada sobre gestiones cotidianas y habituales.
Planteo y sé cómo responder a preguntas relativas a lo que se hace en el trabajo y en el tiempo libre.
Pido y doy indicaciones que se refieren a un mapa o un plano.
Pido y ofrezco información personal.

A1

A2

Entrevistar y ser entrevistado	
Respondo en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales, si se <i>signa</i> muy despacio y con claridad sin modismos.	Me hago comprender en una entrevista y cuando comunico ideas e información sobre temas cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que me aclaren lo dicho y que me ayuden a expresar lo que quiero decir.
	Respondo a preguntas y afirmaciones sencillas durante una entrevista.

4.2. Estrategias de interacción

A1

A2

Tomar <i>el turno</i>	
No hay descriptor disponible.	Utilizo técnicas sencillas para comenzar, mantener o terminar una conversación breve. Inicio, mantengo y termino conversaciones sencillas cara a cara.
	Sé cómo pedir que me presten atención.

Cooperar	
No hay descriptor disponible.	Sé indicar que comprendo lo que me dicen.

Pedir aclaraciones	
No hay descriptor disponible.	Pido con sencillez que me repitan lo dicho cuando no he comprendido algo. Pido aclaración sobre <i>signos</i> clave o enunciados que no he comprendido utilizando frases hechas.
	Sé cómo expresar que no comprendo algo.

1. Nota del MCER: “los descriptores de esta subescala se han creado combinando elementos de descriptores de otras escalas”.

2. Nota del MCER: “los descriptores de esta subescala no se han comprobado empíricamente con el modelo de medida”.

Anexo 5: especificaciones de autoevaluación de *DIALANG* (adaptación)

NIVEL	COMPRESIÓN SIGNADA
A1	<p>Puedo entender expresiones habituales referidas a necesidades cotidianas sencillas, si me las dicen con claridad, despacio y más de una vez.</p> <p>Puedo seguir un discurso lento y articulado con claridad, con pausas largas para poder entender el significado.</p> <p>Puedo entender preguntas e instrucciones y seguir indicaciones breves y sencillas.</p> <p>Puedo entender números, precios y horas.</p>
B2	<p>Puedo entender lo bastante como para realizar intercambios sencillos y cotidianos sin demasiado esfuerzo.</p> <p>Puedo identificar generalmente el tema de una conversación, si se <i>signa</i> despacio y con claridad.</p> <p>Puedo entender generalmente un discurso si se <i>signa</i> de forma clara y en lengua estándar sobre asuntos conocidos, aunque en una situación real puede que tenga que pedir que me lo repitan o que me lo vuelvan a formular.</p> <p>Puedo entender lo bastante como para poder solucionar las necesidades concretas de la vida diaria, siempre que se <i>signe</i> claro y despacio.</p> <p>Puedo entender frases y expresiones referidas a necesidades inmediatas.</p> <p>Puedo desenvolverme y realizar gestiones sencillas en <i>cafeterías y entidades asociativas de personas sordas</i>.</p> <p>Puedo entender indicaciones sencillas sobre cómo ir de un lugar a otro a pie o en transporte público.</p> <p>Puedo entender la información esencial de breves pasajes grabados relacionados con asuntos cotidianos previsibles, siempre que se <i>signe</i> despacio y con claridad.</p> <p>Puedo identificar la idea principal de noticias <i>signadas en televisión</i> sobre acontecimientos cuando hay material visual que ilustra el comentario.</p> <p>Puedo captar la idea principal de mensajes y avisos, si son cortos, claros y sencillos.</p>

Anexo 6: Directrices de EALTA para una Buena Práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas¹

El comité ejecutivo de EALTA (Asociación Europea para la Evaluación de Lenguas) designó un grupo de trabajo para que revisara el borrador del Código de Práctica elaborado por el Proyecto ENLTA (European Network for Language Testing and Assessment). La tarea del grupo de trabajo consistió en desarrollar un Código deontológico o conjunto de directrices para la buena práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas, que se adecue a EALTA y sus objetivos.

El principio fundacional de EALTA es el siguiente:

EALTA tiene como finalidad fomentar la comprensión de los principios teóricos que rigen el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas, así como mejorar y compartir las prácticas evaluativas en toda Europa.

Para establecer estas directrices, el grupo de trabajo se basó en las siguientes consideraciones:

Europa es un continente multilingüe en el que la diversidad de lenguas, culturas y tradiciones es muy valorada. Parte de esta diversidad se manifiesta también en los sistemas educativos, así como en los principios y tradiciones presentes en la evaluación.

1. Reproducido de: <http://www.ealta.eu.org/guidelines.htm>

Por este motivo, los miembros de EALTA deberán regirse por los principios de transparencia, responsabilidad y calidad más adecuados a sus contextos particulares, y ámbitos profesionales específicos en los que desarrollen sus tareas de evaluación.

Como consecuencia del deseo de EALTA de ser una asociación abierta que acoja a profesionales de diversas procedencias, sus directrices se han elaborado teniendo en consideración a tres tipos de posibles miembros que estén implicados en:

- (a) la formación de profesores en evaluación,
- (b) la evaluación en el aula,
- (c) el desarrollo de pruebas en organismos o centros evaluadores públicos o privados.

Hay una serie de principios generales aplicables a estos tres grupos: el respeto por los estudiantes/examinandos, la responsabilidad, la equidad, la fiabilidad, la validez y la colaboración entre las partes implicadas. Estos principios generales subyacen en distintos códigos de práctica existentes. Se anima a los miembros de EALTA a consultarlos con el fin de disponer de mayor información para un buen ejercicio profesional y una mejora en la calidad de su trabajo. Pueden consultarse los siguientes enlaces:

<http://www.iltaonline.com/code.pdf>

http://www.alte.org/quality_assurance/index.cfm

<http://www.qca.org.uk/15990.html>

<http://www.apa.org/science/standards.html>

<http://www.apa.org/science/FinalCode.pdf>

Las directrices de EALTA para un apropiado ejercicio profesional son las siguientes:

A. Consideraciones sobre la formación inicial y permanente del profesorado en el ámbito de la evaluación

Los miembros de EALTA implicados en la formación del profesorado

en el ámbito del desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas han de plantearse y explicar a los interesados en esta formación (profesorado en formación, profesorado en activo, elaboradores de currículos/planes de estudios):

1. ¿En qué medida la formación en evaluación es, en cada caso, la pertinente para el contexto en el que el profesorado desarrolla su praxis?
2. ¿Hasta qué punto se informa a los profesores en formación de los distintos procedimientos de evaluación disponibles y adecuados a sus necesidades presentes o futuras?
3. ¿En qué medida los principios que rigen el desarrollo de pruebas y la evaluación, (p.e. validez, fiabilidad, equidad, repercusión en la docencia) son suficientemente claros y apropiados para el contexto del profesorado en formación?
4. ¿Existe un adecuado equilibrio entre la teoría y la práctica en un programa de formación?
5. ¿Hasta qué punto se involucra al profesorado en formación en el desarrollo, pilotaje y valoración de los procedimientos de evaluación?
6. ¿Hasta qué punto se involucra al profesorado en formación en la corrección y evaluación de las actuaciones (producciones escritas u orales) de los estudiantes?
7. ¿Qué atención se presta al análisis de los resultados de la evaluación?
8. ¿Se tiene en cuenta el punto de vista del profesorado en formación en lo que se refiere a la pertinencia y precisión de los procedimientos de evaluación?
9. ¿En qué medida los procedimientos utilizados para la evaluación del profesorado en formación siguen los principios que se les han enseñado?

B. Consideraciones sobre la evaluación en el aula

Los miembros de EALTA que tengan responsabilidad en la evaluación en el aula han de plantearse y explicar a los interesados en esta actividad (especialmente a los estudiantes y, en la medida de lo posible, a las familias):

1. OBJETIVOS Y ESPECIFICACIONES DE LA EVALUACIÓN

1. ¿Con qué fin se lleva a cabo la evaluación?
2. ¿Qué relación hay entre los objetivos de la evaluación y el currículum?
3. ¿Existe un documento en el que se describan las pruebas con profundidad (especificaciones para la elaboración de las pruebas)?
4. ¿En qué medida la prueba abarca el currículum?
5. ¿De qué modo se dan a conocer la finalidad y los contenidos de la prueba y cuáles son los cauces establecidos para poder debatir estos puntos?

2. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

1. ¿Quién diseña los procedimientos de evaluación?
2. ¿En qué medida se adecuan los procedimientos de evaluación a los estudiantes?
3. ¿Cómo se recoge la información relativa al aprendizaje de los estudiantes?
4. ¿Cómo se evalúa y archiva la información relativa al aprendizaje de los estudiantes?
5. ¿De qué modo se garantiza que los resultados de la evaluación son precisos y justos?
6. ¿De qué modo se promueve el consenso en los criterios de corrección entre profesores y entre centros?
7. ¿De qué modo se tiene en cuenta el punto de vista de los estudiantes sobre los procedimientos de evaluación?

3. CONSECUENCIAS

1. ¿Qué uso se hace de los resultados?
2. ¿Qué plan de actuaciones se promoverán para mejorar el aprendizaje?
3. ¿Qué tipo de información (*feedback*) reciben los estudiantes sobre los resultados de su examen?
4. ¿Qué procedimientos existen para que los estudiantes o sus tutores formulen reclamaciones o soliciten la revisión de su evaluación?
5. ¿Qué efecto tienen en la docencia los procedimientos de evaluación utilizados?
6. ¿Qué efecto tienen en los estudiantes los resultados de la evaluación?

C. Consideraciones para el desarrollo de pruebas por parte de organismos o centros evaluadores públicos o privados

Los miembros de EALTA responsables del desarrollo de pruebas han de plantearse y explicar a las partes implicadas (profesorado, estudiantes, público en general), las respuestas a las preguntas listadas bajo los epígrafes detallados más abajo. Además, se anima a las personas encargadas del desarrollo de pruebas a entablar diálogo, en las instituciones y organismos correspondientes, con los responsables de la toma de decisiones, para garantizar que éstos son conscientes de lo que se considera una correcta o incorrecta praxis profesional, con el fin de mejorar la calidad de los sistemas y las prácticas de evaluación.

1. LOS OBJETIVOS Y LAS ESPECIFICACIONES DE LAS PRUEBAS

1. ¿Con qué claridad se especifican los objetivos de la prueba?
2. ¿Qué actuaciones se contemplan en el caso de una utilización espuria de la prueba?
3. ¿Están específicamente identificadas todas las partes implicadas en el tema?
4. ¿Existe un documento que describa con precisión la prueba y sus contenidos (especificaciones de la prueba)?

5. ¿Existen especificaciones diferenciadas para cada una de las partes implicadas?
6. ¿Existe una descripción del candidato que realizará la prueba?
7. ¿Se especifican los constructos que se pretende evaluar con la prueba o con cada parte de ésta?
8. ¿Se describe y ejemplifica la tipología de las tareas que conforman la prueba?
9. ¿Se describe y ejemplifica la gama de posibles actuaciones de los estudiantes?
10. ¿Existen unos modelos de corrección y unos criterios de puntuación establecidos?
11. ¿Se expresa el nivel de la prueba utilizando las escalas del Marco Común Europeo de Referencia? ¿De qué forma se demuestra la correspondencia entre el nivel de la prueba y las escalas del Marco?

2. ELABORACIÓN DE PRUEBAS Y REDACCIÓN DE ÍTEMES

1. ¿Las personas responsables del desarrollo de pruebas y redacción de ítems tienen la suficiente y adecuada experiencia docente en el nivel educativo para el que elaboran la prueba?
2. ¿Qué formación tienen los elaboradores de pruebas y los redactores de ítems?
3. ¿Existen directrices para la elaboración de pruebas y la redacción de ítems?
4. ¿Existe un procedimiento sistemático para revisar y modificar los ítems y las tareas de forma que se garantice que los elaboradores y redactores se adecuan a las especificaciones del examen, y se ajustan a las directrices sobre la redacción de ítems?
5. ¿Qué información relativa a su tarea (*feedback*) reciben los redactores de ítems?

3. CONTROL DE CALIDAD Y ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS

1. ¿Qué procedimientos de control de calidad se aplican?
2. ¿Se pilotan las pruebas?
3. ¿Cuál suele ser el tamaño de la muestra del pilotaje? ¿Es

representativa la muestra con respecto a la población a la que se le administrará la prueba?

4. ¿Qué tipo de información se recoge durante el pilotaje? (opiniones del profesorado, opiniones de los estudiantes, resultados,...)
5. ¿Cómo se analizan los datos obtenidos en el pilotaje?
6. ¿Cuál es el procedimiento que se utiliza para acordar los cambios que se han de introducir en la prueba a la vista de los datos recogidos en el pilotaje?
7. Si hay distintas versiones de una prueba (p.e. anuales), ¿cómo se verifica la equivalencia entre ellas?
8. ¿Se forma a los correctores de las pruebas antes de cada administración de las mismas?
9. ¿En la formación se utilizan muestras estandarizadas de actuaciones (producciones escritas y orales) reales de los examinandos?
10. ¿Las pruebas de corrección subjetiva suelen someterse a una doble corrección? ¿Se calcula la fiabilidad de cada corrector (intrafiabilidad) y entre correctores (interfiabilidad)?
11. ¿Hay un control sistemático de la corrección?
12. ¿Qué análisis estadísticos se realizan?
13. ¿Qué resultados se difunden? ¿Cómo se hace la difusión? ¿A quién se dirige?
14. ¿Qué proceso se sigue para que los candidatos puedan formular reclamaciones o solicitar una revisión de la evaluación?

4. LA ADMINISTRACIÓN DE LA PRUEBA

1. ¿Qué normas de seguridad existen?
2. ¿Reciben formación los encargados de administrar la prueba?
3. ¿Se supervisa la administración de la prueba?
4. ¿Los examinadores realizan un informe anual o después de cada administración de la prueba?

5. REVISIÓN

1. ¿Con qué frecuencia se revisan y modifican los exámenes?
2. ¿Se realizan estudios de validación?

3. ¿Qué mecanismos existen para garantizar que la prueba incorpore los cambios que se vayan produciendo en el currículum?

6. REPERCUSIÓN SOBRE LA DOCENCIA

1. ¿Se hace el examen con la intención de iniciar cambios en la práctica docente habitual?
2. ¿Qué repercusión tiene la prueba sobre la enseñanza? ¿Qué estudios se han realizado para determinarlo?
3. ¿Existen materiales específicos para preparar a los estudiantes que han de realizar una prueba?
4. ¿Los profesores reciben formación para preparar a sus estudiantes para la prueba?

7. ANCLAJE AL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

1. ¿Qué evidencia existe de la calidad del proceso seguido para anclar las pruebas con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia?
2. ¿El procedimiento recomendado en el Manual y el Suplemento de Referencia se ha aplicado adecuadamente?
3. ¿Existe un informe público en el que se relate todo el proceso de anclaje?

1 Traducción al español del Referencial de competencias en lengua de signos francesa. Documento elaborado por el grupo técnico encargado de la adaptación del MCERL a la LSF bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación de Francia, publicado en 2002.

2 Nota del traductor: Aún existiendo la palabra *signée* en francés, los autores del texto han preferido utilizar en este caso *gestuelle*. Su traducción, *gestual*, tiene otras connotaciones en la cultura de la comunidad sorda española haciendo alusión a todo lo relativo con la comunicación no verbal. De esta forma, optamos por utilizar en nuestra traducción la palabra *signada*, que es la aceptada por la comunidad sorda española.



Ejemplar gratuito



www.fundacioncnse.org