

expectativas, soluciones, etc. que existen y que afronta la comunidad sorda, con la finalidad de aportar elementos para una mayor sensibilización de la sociedad en general. La lucha para que la igualdad en la sociedad sea efectiva, debe ser una lucha común y conjunta. La sociedad será solidaria si comparte y comprende el problema. BilinSig es un medio para conseguirlo

### ¿Algún comentario final?

Últimamente se habla bastante del diagnóstico precoz neonatal como un hito, aunque se trata de una iniciativa que en el mejor de los casos reducirá una parte minoritaria del problema, si bien la más espectacular, la de bastantes sordos prelocutivos, pero el problema de la sordera es mucho más amplio y la verdad es que la mayoría de los sordos actualmente son personas mayores. Hay que tener en cuenta esta población, las causas que les producen sordera (el trabajo, los accidentes, la contaminación acústica, la edad, etc.) y las posibilidades de prevención, así como el frente común que unos y otros podrían construir para conseguir una política global que paliara las limitaciones que la sordera comporta para las personas que la padecen.

Finalmente, lamentar que alguna respuesta pueda parecer pesimista. Pero no lo es. Solo el reflejo de una realidad que conozco y comparto. ¡Claro que ha habido logros! ¡Claro que se ha mejorado! Pero no estamos hablando de unos pocos, estamos hablando del conjunto de la comunidad sorda. ¡¡Y ahí queda mucho trabajo por hacer!!

### Selección de publicaciones sobre investigaciones de las que

#### Julia Garrusta es co-autora:

(2002) "Deaf people in bilingual speaking communities: the case of Deaf people in Barcelona". En Lucas, C. (ed.) *Turn-taking, fingerspelling, and contact in signed languages*, pp. 107-155, Gallaudet University Press, Washington, DC. Versión en español: <http://hdl.handle.net/2183/670>.

(2014) "Valoración de las habilidades comunicativas en el contexto escolar en un modelo bilingüe intermodal." Trabajo presentado en el Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española los días 2 y 3 de octubre de 2014, en Madrid. [http://bilinsig.org/wp-content/uploads/2014/08/Jarque\\_MoralesL%C3%B3pez\\_Garrusta-2014.pdf](http://bilinsig.org/wp-content/uploads/2014/08/Jarque_MoralesL%C3%B3pez_Garrusta-2014.pdf)

#### Presentaciones recientes:

(2013) "Intérprete y guía-intérprete en el siglo XXI." Trabajo presentado en el Seminario ACILS sobre Interpretación, 25 de mayo de 2013. Publicado como Recurso Educativo, nº 7 en <http://bilinsig.org/recursos-educativos/>

(2014) "Adaptación profesional del ILSE ante la Persona Sorda perceptora de SILSE: Intérprete y guía-intérprete en el siglo XXI." Trabajo presentado en II Jornada Autonómica de Interpretación en Lengua de Signos de la Comunidad de Madrid, 14 de junio de 2014 en Madrid. Publicado como Recurso Educativo, nº 8 en <http://bilinsig.org/recursos-educativos/>

(2016) "Análisis discursivo-argumentativo de un texto signado", comunicación presentada en colaboración en el VI Seminari de la Llengua de Signes Catalana, Barcelona 3 junio 2016. [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=501574296695950&id=253973318122717&comment\\_tracking={%22tn%22%3A%22O%22](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=501574296695950&id=253973318122717&comment_tracking={%22tn%22%3A%22O%22)

## 2. INVESTIGACIÓN

### La situación de la lengua de signos catalana (LSC) y de la modalidad educativa bilingüe intermodal en Cataluña

Jordina Sánchez Amat

Investigadora postdoctoral. LSC Lab, Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universitat Pompeu Fabra (UPF)

El artículo presenta las principales conclusiones de la investigación "Lengua de signos y lengua escrita en la modalidad educativa bilingüe y en la intervención con el niño sordo" (Sánchez Amat, 2015), tesis realizada en el marco del programa de doctorado en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social) y dirigida por el psicopedagogo Enric Roca Casas (UAB) y el lingüista Josep Quer Villanueva (UPF-ICREA).

¿Por qué hay tan pocas niñas sordas? ¿Por qué la lengua de signos, aun siendo la única totalmente accesible

para los niños sordos, no es promovida en esta población desde el diagnóstico de la sordera? Estas son algunas de las preguntas que me han planteado más frecuentemente las personas a las que he ido explicando el contenido de la tesis y que no eran del ámbito de la sordera (un ejercicio que me recomendaron al principio del doctorado y que he intentado practicar al máximo). A pesar de que al principio el objetivo de la tesis era mucho más concreto, el problema de investigación ha ido evolucionando hasta el punto de verme obligada a intentar responder estas preguntas.

Inicialmente, la tesis doctoral tenía

como objetivo estudiar la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en la modalidad educativa bilingüe intermodal para aportar estrategias de intervención en este campo. Tal objetivo no desapareció, pero se le sumaron otros al ir profundizando en el problema de investigación. El contexto que estudiábamos, la escuela, tenía que afrontar unas dificultades que no habíamos tenido en cuenta al principio. La práctica docente que queríamos investigar se veía condicionada por diversos factores que no podíamos obviar.

En cuanto al alumnado sordo participante, observamos que había una gran

diversidad de perfiles lingüísticos. A ello se sumaba el todavía emergente estado de la cuestión sobre la adquisición de la lengua de signos catalana (en adelante, LSC). Asimismo, el área de la comparación interlingüística LSC-lengua escrita también había sido poco explorado. Todo ello nos condujo a comparar las narraciones de niños y adultos, y también las narraciones escritas y signadas de los alumnos participantes con el fin de contribuir al conocimiento de estos campos, por sus implicaciones en la práctica educativa.

Además, había cuestiones que iban más allá de las características individuales y de la intervención docente que estaban influyendo en el problema de investigación: el inicio de la exposición a la LSC del alumnado a edades muy diferentes, los recursos materiales (por ejemplo, el número de cámaras disponibles en el colegio, el tipo de mesas, etc.), humanos (baja presencia de profesorado sordo) y de investigación, el conocimiento de la LSC por parte del conjunto de la comunidad educativa (alumnado oyente, maestros, etc.), entre muchos otros. Estas circunstancias nos condujeron a introducir un nivel de análisis más general: estudiar el papel de la LSC en la atención a las familias de niños sordos y en la intervención en general con el alumnado sordo.

Finalmente la aproximación al problema de investigación se realizó siguiendo el modelo de Bronfenbrenner (1987), según el cual se distinguen tres niveles diferentes



- Nivel micro: se analizaron los textos escritos y signados de los alumnos participantes ( $n = 16$ , para la LSC,  $n = 14$  para la lengua escrita) y del grupo comparativo de adultos ( $n = 2$ ) en tres áreas distintas: gramática, cohesión y coherencia del discurso<sup>1</sup>. Para elicitar las narraciones se utilizó el cuento sin texto escrito *Rana, ¿dónde estás?* (Mayer, 2009). También se recogieron datos sociolingüísticos, familiares, de la lengua oral<sup>2</sup> y sobre la trayectoria educativa del alumnado.

- Nivel meso: se observó la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, y también algunas clases de LSC, en el aula de agrupamiento<sup>3</sup> de modalidad bilingüe. Asimismo, se recogió la percepción del equipo de maestros-logopedas de los niños participantes.

- Nivel macro: se estudió la situación de la LSC en la intervención

con el niño sordo en Cataluña analizando las trayectorias educativas del alumnado sordo, el discurso de los documentos presentes en las páginas web de los Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA) y otras fuentes secundarias, y se realizaron entrevistas a tres instituciones.

### Figura 1. Niveles de análisis de la investigación.

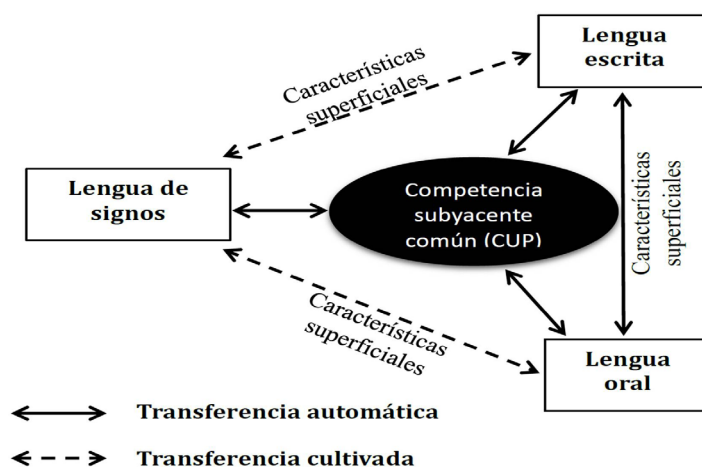
A continuación se resumen los resultados más importantes obtenidos en los tres niveles de análisis del proyecto, poniéndolos en relación entre ellos.

Transferencia interlingüística y conversación metalingüística

La fundamentación teórica más frecuente de la modalidad educativa bilingüe intermodal y que también utilizamos en nuestro análisis es la hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins (1984). Este modelo diferencia entre las características lingüísticas superficiales, que corresponden principalmente a la competencia morfosintáctica, y la competencia subyacente común, que es el conjunto de habilidades cognitivas y de conocimiento conceptual de un sujeto (Cummins, 2006). Según el modelo, la experiencia en cualquiera de las lenguas puede promover el desarrollo de la competencia subyacente común, siempre que haya una exposición a ambas lenguas y una motivación adecuada. La adaptación que Hermans, Ormel y Knoors (2010) realizaron del modelo de Cummins (figura 2) considera que la transferencia de la competencia morfosintáctica se puede dar de forma automática (entre la lengua oral y la lengua escrita) o de forma cultivada, a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

### FIGURA 2: Modelo propuesto por Hermans et al. (2010).

En la presente investigación, interpretamos que la correlación positiva entre la variable gramatical<sup>4</sup> de la lengua oral y la lengua escrita sustenta la hipótesis de la transferencia automática de las características superficiales entre ambas lenguas. Las correlaciones entre las variables relativas a la coherencia del discurso (red causal y respuesta interna)<sup>5</sup> de la LSC y la lengua escrita también sustentan la hipótesis de la transferencia de algunos aspectos relacionados con la competencia subyacente común.

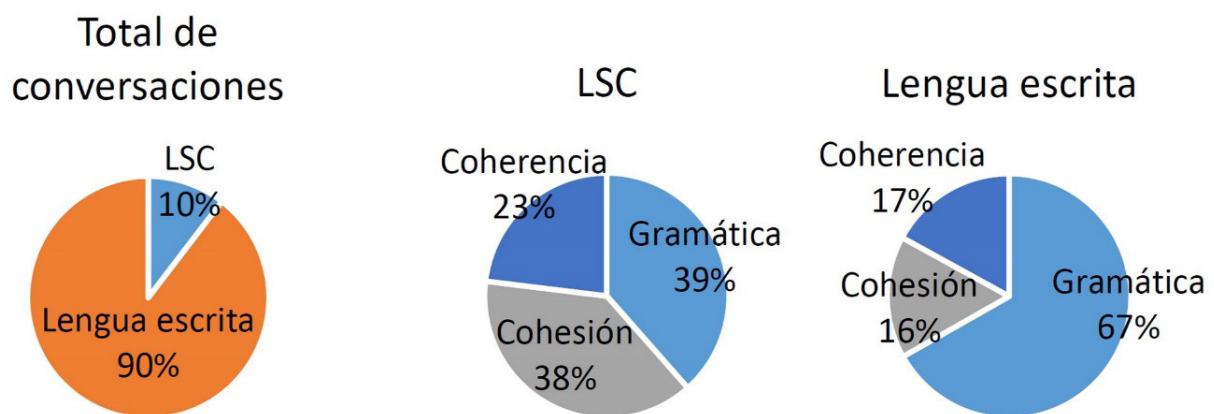


**TABLA 1:** Resultados del estudio correlacional entre las variables relativas a la gramática, la cohesión del discurso (simultaneidad y adecuación referencial) y la coherencia del discurso (red causal *goal-attempt-outcome*, GAO, u objetivo-intento-resultado y respuesta interna de los personajes) entre la lengua escrita (LE), la lengua oral (LO) y la lengua de signos (LSC) [\* = correlación de Pearson significativa al nivel 0,05; \*\* = correlación de Pearson significativa al nivel 0,01]<sup>6</sup>

**TABLA 1**

	Gramática	Simultaneidad	Adecuación referencial	Red causal (GAO)	Respuesta interna
Gramática	LExLO (0,780**)			LSCxLE (0,536*)	
Simultaneidad				LSCxLE (0,648*)	LSCxLE (0,691**)
Adecuación referencial					
Red causal (GAO)				LSCxLE (0,554*)	
Respuesta interna				LSCxLE (0,691**)	LSCxLE (0,668**)

Sin embargo, la transferencia de los rasgos superficiales entre LSC y lengua escrita (gramática, pero también expresión de la simultaneidad y adecuación referencial) no obtiene apoyo en nuestros datos, lo que puede explicarse por la baja frecuencia de comparación interlingüística explícita durante la conversación metalingüística observada en el aula, a través de la cual se promueve la transferencia cultivada. El papel de la lengua oral con soporte signado como código comunicativo principal en el aula disminuye las oportunidades de comparación interlingüística. La observación en el aula muestra que se habla principalmente sobre la lengua escrita y sobre cuestiones gramaticales de ésta (gráfico 1).



**GRÁFICO 1:** Conversaciones metalingüísticas sobre la lengua escrita y la LSC durante las clases de agrupamiento (30 clases de lengua catalana, 6 de LSC; 28 de las cuales impartidas por un maestro-logopeda oyente y 8 clases impartidas por una maestro-logopeda o educador sordo).

Ahora bien, los aspectos gramaticales de la lengua escrita sobre los que se habla más en el aula, la morfología verbal y nominal, son aquellos que, en la comparación alumnado-adultos de los textos escritos, presentan menor número de diferencias significativas en las diversas características estudiadas. Aunque hace falta más investigación, interpretamos estos resultados como un indicio de que la conversación metalingüística sobre características superficiales de la lengua es positiva.

**El impacto de la intervención en Cataluña en las trayectorias de los niños sordos**

Los resultados apuntan a que actualmente se promueve el bilingüismo intermodal sucesivo en detrimento del bilingüismo simultáneo: el gráfico 2 muestra cómo en Barcelona, la única zona donde se ofrecen todas las modalidades educativas existentes para niños sordos, el porcentaje de alumnado en la modalidad bilingüe es mayor en los niveles educativos superiores, hecho que pone en relieve un uso tardío de la LSC como lengua vehicular<sup>7</sup>. Además, consideramos que esta perspectiva puede estar teniendo un impacto en las trayectorias del alumnado sordo, ya que como revela el gráfico 3, los alumnos sordos no están escogiendo el mismo tipo de estudios postobligatorios que el conjunto de estudiantes de Cataluña.

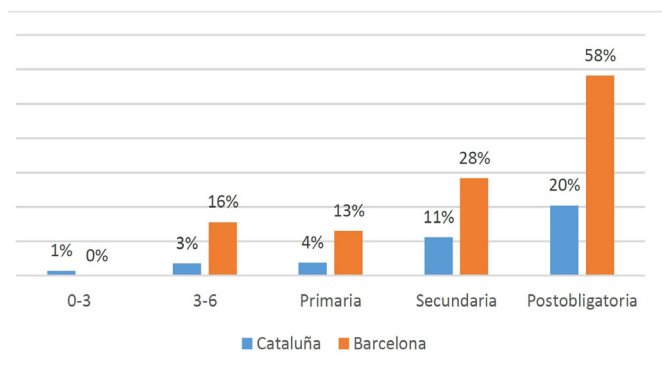


GRÁFICO 2

% del total de alumnado sordo de cada nivel de escolarización matriculado en modalidad bilingüe (CREDAC Pere Barniils –Barcelona– y en el conjunto de Cataluña) (2014-2015).

Fuente: Servicio de Atención a la Diversidad y la Inclusión, Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya). Elaboración propia.

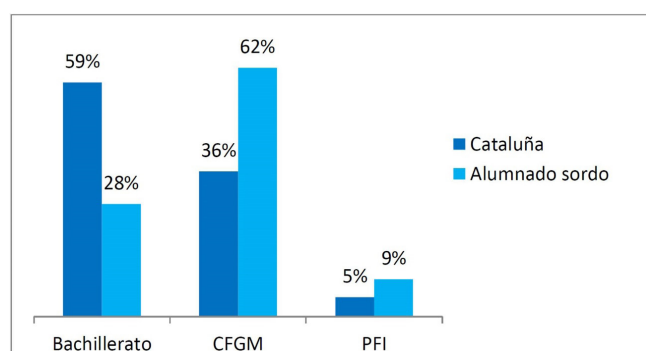


GRÁFICO 3: Comparación de la distribución del alumnado sordo y del conjunto del alumnado de Cataluña según el tipo de estudios postobligatorios (2011-2012). [CFGM = ciclo formativo de grado medio; PFI = programas de formación e inserción]

Fuente: IDESCAT (Servicio de Estadística, Información y Documentación, Departament d'Ensenyament; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte); Servicio de Atención a la Diversidad y la Inclusión, Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya). Elaboración propia.

### El apoyo a la modalidad bilingüe intermodal

Los resultados no nos permiten afirmar que la modalidad bilingüe cuente con los recursos suficientes. Hay pocos maestros y/o logopedas sordos, tanto en la escuela bilingüe como en el marco de intervención que se realiza desde los CREDA.<sup>8</sup> Observamos también que el catalán/castellano con soporte signado se utiliza mucho en la escuela, que ello puede comportar situaciones que dificulten la comprensión,<sup>9</sup> y que hay poca comparación interlingüística en el aprendizaje de la lengua escrita.

Un factor que puede estar favoreciendo dicha situación es que todavía no haya un currículum de la LSC aprobado. De hecho, Morales-López (2008) considera que tal situación muestra que la modalidad educativa aún se encuentra en un estado *pre-bilingüe*.

Hemos identificado que las dificultades que entraña la diversidad de perfiles lingüísticos en la escuela –algunos de los participantes son niños llegados tardíamente a la modalidad bilingüe sin una primera lengua adquirida– son probablemente fruto, en parte, del marco teórico de la intervención con el niño sordo en Cataluña, que no promueve el bilingüismo in-

termodal infantil o simultáneo. Además, existe un desequilibrio territorial en la oferta de la escolarización en modalidad bilingüe, lo que tampoco se ve compensado por políticas que ayuden a afrontar un desplazamiento para escolarizar el hijo en la modalidad bilingüe.

### Conclusiones

De forma general, la investigación nos conduce a plantear, por una parte, que la lengua de signos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en el aula de agrupamiento de la modalidad educativa bilingüe intermodal necesita una fuerte promoción. Es una modalidad educativa que ha recibido poco apoyo, una situación que hace falta enmendar para asegurar la igualdad de oportunidades del alumnado sordo que se escolariza en ella (Naciones Unidas, 2006; UN General Assembly, 1989). El conocimiento cada vez más extenso sobre la LSC y de la adquisición de las lenguas de signos debe transferirse al contexto educativo, por lo que también es necesario promover la investigación en estos campos. Asimismo, resulta necesario continuar implementando políticas de normalización lingüística de la LSC.

Por otra parte, el papel de la lengua de signos en el contexto general catalán de intervención con el niño sordo es muy reducido, y los indicadores que hemos estudiado sobre la perspectiva teórica y práctica de los profesionales de los CREDA no nos permite afirmar que se esté asegurando el cumplimiento de la ley de lengua de signos catalana (Generalitat de Catalunya, 2010). Hemos encontrado indicios de que no se está contemplando la exposición a la LSC durante el período crítico del desarrollo del lenguaje como medida preventiva a fin de asegurar la adquisición del lenguaje y el desarrollo comunicativo y cognitivo del niño sordo –ver Mellon et al. (2015), Humphries et al. (2014) y Trovato (2013) para una discusión sobre el papel de las lenguas de signos en la prevención de la privación lingüística.

La opción en otros contextos es proporcionar la lengua de signos además de la lengua oral a los niños sordos desde el inicio para que sea el mismo niño quien muestre la preferencia por una u otra modalidad lingüística, y que a partir de ahí se decida la modalidad educativa en la cual escolarizarlo (Mahshie, 1997). Sin embargo, actualmente en Cataluña, modalidad lingüística y modalidad educativa se presentan a padres y madres de niños sordos directamente vinculadas, lo que es conceptualmente inadecuado. Es decir, se les plantea que la intervención lingüística inicial implica la escolarización en una modalidad educativa determinada: la exposición a la lengua de signos y a la lengua oral conlleva la escolarización en la modalidad educativa bilingüe, y la intervención exclusivamente oral conduce a la modalidad educativa oral.

Los resultados de la investigación nos llevan a proponer que se supere la dicotomía actual entre las modalidades educativas, que se priorice el bilingüismo simultáneo o infantil (de los 0 a los 3 años), y que el momento de la elección de la modalidad educativa pueda realizarse en función de la evolución lingüística del niño. Otra medida para superar dicha dicotomía epistemológica en la atención a los niños sordos es que se



ofrezca la lengua de signos como segunda lengua en la modalidad oral, medida que desafortunadamente desapareció durante el trámite de la ley de la lengua de signos catalana, tal y como pusieron de relieve Segimon y Ferrerons (2010).

Las características del proyecto de investigación (el bajo número de participantes, el estado de la cuestión del campo de las lenguas de signos, el estudio únicamente de las clases de agrupamiento, el análisis eminentemente documental del discurso de los CREDA, etc.) hacen necesario continuar explorando en este ámbito.

## Referencias

- Andersson, R. (1994). Second language literacy in Deaf students. En I. Ahlgren & K. Hyltenstam (Eds.), *Bilingualism in deaf education* (pp. 91–101). Hamburg: Signum.
- Bamberg, M., & Marchman, V. (1990). What holds a narrative together. *The linguistic encoding of episode boundaries. Papers in Pragmatics*, 4, 58–121.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Cummins, J. (1984). The role of primary language development in promoting education success for language minority students. En C. S. D. of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework* (7th ed., pp. 3–50). Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (2006). *The Relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research*. Toronto.
- Duhayer, V., Frumholz, M., & Garcia, B. (2006). *Acquisition du langage chez l'enfant sourd: quelle oralité pour quel accès à l'écrit?* *CRA-PEL*, 29, 111–129.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Generalitat de Catalunya. (2010). *Llei 17/2010, del 3 de juny, de la llengua de signes catalana*. *Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya*, 5.647, 45011–45017.
- Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 133–145.
- Hermans, D., Ormel, E., & Knoors, H. (2010). On the relation between the signing and reading skills of deaf bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 187–199.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., & Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language*, 90(2), e31–e52.
- Leigh, I. (2009). *A lens on deaf identities*. New York: Oxford University Press.
- Mahshie, S. N. (1997). *A first language: whose choice is it?* Washington, D.C.: Laurent Clerc National Deaf Education Center, Gallaudet University.
- Mellon, N. K., Niparko, J. K., Rathmann, C., Mathur, G., Humphries, T., Napoli, D. J., ... Lantos, J. D. (2015). Should All Deaf Children Learn Sign Language? *Pediatrics*, 136(1), 170–176.
- Morales-López, E. (2008). Sign bilingualism in Spanish deaf education. In C. Plaza-Pust & E. Morales-López (Eds.), *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 223–276). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Sánchez Amat, J. (2015). *Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb l'infant sord*. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. [https://www.academia.edu/21990092/Llengua\\_de\\_signes\\_i\\_llengua\\_escrita\\_en\\_la\\_modalitat\\_educativa\\_bilingue\\_i\\_en\\_la\\_intervencio\\_amb\\_l\\_infant\\_sord](https://www.academia.edu/21990092/Llengua_de_signes_i_llengua_escrita_en_la_modalitat_educativa_bilingue_i_en_la_intervencio_amb_l_infant_sord)
- Singleton, J. L., & Morgan, D. (2006). Natural signed language acquisition within the social context of the classroom. *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*, 344–375.
- Trovato, S. (2013). Stronger Reason for the Right to Sign Languages. *Sign Language Studies*, 13(3), 401–422.
- UN General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations. <http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/crc.pdf>
- (1) En la producción de un texto narrativo, el narrador establece relaciones locales entre las oraciones (cohesión del discurso) y organiza la información sobre los personajes y los eventos en una unidad global definida (coherencia) (Bamberg & Marchman, 1990).
  - (2) La competencia en lengua oral se estudió de forma diferente a las otras lenguas, a través de la evaluación realizada por los logopedas de los participantes. En este caso únicamente estudiamos el área gramatical y de coherencia del discurso. La diferencia en la forma de valorar la lengua oral respecto a las otras lenguas supone una de las limitaciones del estudio.
  - (3) Las horas en las que el alumnado sale del grupo-clase en el que está habitualmente con los compañeros oyentes para trabajar aspectos curriculares concretos, en el caso de esta tesis observamos las horas de materias lingüísticas.
  - (4) La descripción del cálculo de la valoración gramatical global de la LSC, la lengua escrita y la lengua oral está descrita en Sánchez Amat (2015, Capítulo 3, §4.3.6, Capítulo 4, §3.3.1.2 y §4.5.1). En el caso de la LSC y la lengua escrita, se valoró la frecuencia relativa de determinadas estructuras gramaticales del área de la morfología verbal, aspecto, morfología del sintagma nominal, expresión del plural, pronombres, clasificadores –en el caso de la LSC–, interrogación, sintaxis, negación y otros. Únicamente para el estudio de la morfología verbal y nominal de la lengua escrita utilizamos un sistema para valorar su corrección (formas correctas/formas totales). En cuanto a la lengua oral, ver la nota 1.
  - (5) Para estudiar la coherencia del discurso nos basamos en la propuesta de Trabasso y Sperry (1985) y de Trabasso y Van den Broek (1985). Desde esta perspectiva, la estructura básica de un episodio está formada por un objetivo, el intento de alcanzarlo y un resultado (goal-attempt-outcome, GAO, u objetivo-intento-resultado). También se estudian las respuestas cognitivas y/o emocionales de los personajes (respuesta interna).
  - (6) El estudio correlacional trata de determinar relaciones entre variables. Si una correlación es significativa al nivel 0,05 esto quiere decir que la probabilidad de que la correlación sea explicable por azar es menor al 5%.
  - (7) El uso tardío como lengua vehicular en el colegio también significa frecuentemente una exposición tardía a la LSC.
  - (8) Ver Leigh (2009), Duhayer, Frumholz y Garcia (2006), Singleton y Morgan (2006), entre otros, para diversos análisis sobre el papel del modelo sordo adulto en el desarrollo del niño sordo.
  - (9) Andersson (1994, p. 96) lo resumía de la siguiente forma: “las limitaciones de la lengua oral con soporte signado son tantas que para entenderla requiere un muy buen dominio de la lengua que está siendo hablada”. Sánchez Amat (2015, Capítulo 5, §4.1.2) presenta algunas características de este sistema lingüístico que pueden dificultar la comprensión del enunciado: la expresión de inserciones parentéticas solo en lengua oral, disminución del uso de clasificadores, del rol y del espacio sígnico, pérdida del plural en el verbo o el nombre en lengua de signos, coarticulación de dos enunciados de significados diferentes, entre otros.