

## Valoración de las habilidades comunicativas

### en el contexto escolar en un modelo bilingüe intermodal

Maria Josep Jarque<sup>1,2</sup>, Esperanza Morales<sup>1,3</sup> y Júlia Garrusta<sup>1,4</sup>

<sup>1</sup>LingSiC, <sup>2</sup>Universidad de Barcelona, <sup>3</sup>Universidad de La Coruña

<sup>4</sup>Asociación de Intérpretes y Guías-Intérpretes de Catalunya

(2014) Trabajo presentado en el *Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española* los días 2 y 3 de octubre 2014, en Madrid. (<http://www.cnlse.es/sites/default/files/7JarqueMoralesGarrusta.pdf>).

### 1. Introducción

La relevancia de la conversación cara a cara ha sido puesta de manifiesto para la comunicación y la cognición (Voloshinov, 1929; Bakhtin, [1975] 1981; Enfield, 2008; Zlatev y otros, 2008; Linnell, 2009; Pascual 2014, *inter alia*), pero especialmente con relación a los procesos de adquisición y aprendizaje del lenguaje (Vygotsky, [1934] 1962; Bruner, 1983; Ninio y Snow, 1996; Tomasello, 2003; Lieven y Tomasello, 2008). La conversación constituye el marco fundamental en el que tienen lugar los diferentes procesos intersubjetivos de atención conjunta, gestión de la interacción y de estrategias que conducen y favorecen la adquisición de la lengua, tanto hablada (del Río y Gràcia, 1996; Gràcia, 2001; Galván y del Río, 2009), como signada (Harris y Mohay, 1997; Mohay y otros, 1998; Harris y otros, 1989; Spencer, 2000, Marschark y otros, 2002; Spencer y Harris, 2006).

Por otro lado, situándonos en el contexto escolar, la competencia lingüística y comunicativa constituye un dominio instrumental que deviene la base sobre la que se asienta la construcción del conocimiento de aula de modo conjunto (Coll y Edwards, 1996; Wells, 1999; Mercer, 2003, 2010; Cubero y otros, 2008). Por todo ello, consideramos fundamental la adquisición y el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua de signos del alumnado sordo signante porque constituyen no solo las herramientas para el desarrollo de la competencia lingüística, sino de los aprendizajes escolares en el modelo bilingüe intermodal. Estas habilidades comunicativas se adquieren y aprenden en el marco de la interacción cara a cara y, por tanto, deben enseñarse, aprenderse, revisarse, evaluarse, etc. Es por ello que, en aras de

llevar a cabo un seguimiento de los diferentes procesos, identificar disfunciones e introducir, si procede, mejoras, consideramos fundamental disponer de instrumentos que permitan la evaluación de la calidad de la interacción entre signantes en las aulas con metodología bilingüe intermodal.

El modelo bilingüe "intermodal" –o "bimodal" – (términos equivalentes de los ingleses "cross-modal bilingualism" y "bimodal bilingualism") es el que incluye dos lenguas con canales diferentes: una lengua de signos y una o dos lenguas orales (Morales-López, 2008, 2010; Plaza-Pust y Morales-López, 2008). De nuestras observaciones y de una revisión de la literatura, se constata que en el aula que adopta este modelo conviven alumnos con gran diversidad en cuanto a la competencia en la lengua de signos particular y la lengua o lenguas orales debido a las diferentes opciones lingüísticas y comunicativas, tanto del entorno familiar como de la experiencia escolar previa. Pero también se suma, en ocasiones, la diversidad funcional en cuanto a habilidades del alumnado, ya que se incluye alumnado con trastornos y dificultades de la comunicación, el lenguaje y el habla y otros trastornos (bien relacionados con el déficit intelectual, bien con el aprendizaje o los trastornos generalizados del desarrollo). Se trata, pues, de aulas de gran diversidad.

Con relación a la adquisición y aprendizaje de la lengua, adoptamos como conceptualización teórica las propuestas de corte constructivista-funcionalista (Tomasello, 2003) y naturalista (del Río y Gràcia, 2001). Además, optamos por diferenciar los términos "lengua hablada" y "lengua oral" ("spoken language" y "oral language", respectivamente en inglés). Mientras el primero hace referencia al canal de producción y recepción (buco-fonatoria y aural, respectivamente) y se opone a "lengua escrita" y "lengua signada". El segundo se refiere a un conjunto de rasgos que definen la actividad lingüística (oralidad) y que se opone a la situación de planificación y fijación del texto, como por ejemplo en la modalidad de escritura (literacidad). En la Tabla 1, sintetizamos las principales características que definen a una y otra a partir, fundamentalmente, de los trabajos de Brown y Yule (1983), Chafe (1985), Tannen (1986), Ong (1987), Teberosky (1990), Blanche-Benveniste (1998) y Olson (2001).

**Tabla 1 Características principales de la oralidad y literacidad**

<i>dimensiones</i>	<i>lengua oral (oralidad)</i>	<i>lengua "planificada" y "fijada" (literacidad)</i>
Contexto	Mayor anclaje en el contexto situacional, físico y temporal inmediato; discurso más dependiente pragmáticamente.	Menor anclaje en contexto situacional, físico y temporal inmediato; discurso más autónomo.
Interlocutores	Simultaneidad temporal; interacción cara a cara.	Distancia temporal.
Preparación	Espontánea.	Permite planificar, corregir y revisar.
Rasgos formales	Incluye marcas características (frases inconclusas, muletillas, titubeos, interjecciones, repeticiones innecesarias, cambios bruscos de tema, etc.)	Posibilita la ordenación de hechos y mayor presencia de mecanismos cohesivos.
Recuerdo	Se basa en la memoria personal.	Se apoya en un soporte (escritura, video, etc.)
Proceso y resultado	La actividad productora del lenguaje y el producto coinciden.	Posibilita la separación entre la actividad productora del lenguaje y su resultado.

Sin embargo, debemos destacar que oralidad y literacidad forman un "continuum discursivo" (Tannen, 1986) y lengua oral y lengua "fijada" (escrita o grabada en video, en el caso de las lenguas de signos, por ejemplo) son categorías difusas con miembros prototípicos y miembros marginales, como evidencian los textos escritos para ser leídos o la interacción escrita en aplicaciones móviles como el WhatsApp, que constituyen ejemplos de los que Ong (1982) denomina "oralidad secundaria". Es por todo ello, que consideramos la conversación cara a cara en una lengua de signos como un ejemplo prototípico de oralidad.

Por otro lado, actualmente también se utilizan las lenguas de signos en el contexto de la literacidad, cuando son textos planificados, preparados y registrados. Estos, a menudo, son grabados con algún tipo de guión escrito en glosas o palabras clave en la lengua hablada, o bien mediante algún sistema de símbolos, como el SignoEscritura. Constituyen ejemplos los videos de buena parte de las plataformas digitales (videoblogs personales, canales institucionales como Webvisual, webs como la

CNLSE) o los vídeos con usos personales que se envían personas signantes mediante el móvil u otros dispositivos tecnológicos.

Partimos, también, del enfoque plurilingüe dinámico expuesto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El Consejo de Europa propone, para la educación de las lenguas en Europa, un modelo construido a partir de las características siguientes: multi-funcional, flexible, abierto, dinámico, motivador y anti-dogmático. Se trata, pues, de una propuesta educativa en consonancia con su definición de bilingüismo y cuyo fin último es contemplar a los usuarios y aprendices de una lengua como agentes sociales –miembros de una sociedad con tareas diversas (no necesariamente lingüísticas) en un diversidad de circunstancias y contextos– (Council of Europe, 2001).

Otro de los referentes teóricos fundamental en este trabajo es la Metodología Conversacional (Gràcia y otros, 2012, en revisión). Esta considera la conversación en situaciones sociales y culturalmente determinadas como marco idóneo para la enseñanza de las habilidades lingüísticas en el contexto de oralidad. Por tanto, propone como un objetivo que los contenidos de lengua oral deberían estar presente no solo en los programas de las materias de lengua, sino también en matemáticas, ciencias, música, educación física, etc.

A partir de las propuestas de la Metodología Conversacional, y con el objetivo de favorecer los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua de signos en el contexto escolar con metodología bilingüe intermodal, creemos que:

1. Todo el equipo docente es responsable de proporcionar un entorno lingüístico en lengua de signos rico y de utilizar las estrategias necesarias para promover su adquisición y aprendizaje.
2. Los aprendices deben ser considerados interlocutores y protagonistas activos de las diferentes actividades lingüísticas y comunicativas, y no solo receptores.
3. Es necesario incluir en las programaciones de cada materia los contenidos del área de lengua vinculados a la lengua de signos, así como las estrategias que el docente utilizará.
4. Resulta fundamental llevar a cabo actividades que promuevan la reflexión metalingüística sobre la lengua de signos y la lengua hablada (en la modalidad escrita y oral), sobre los elementos y construcciones lingüística y sobre el uso que se hace en contextos diversos y por parte de usuarios con características diversas (Morales-López 2008).

Estas propuestas anteriores deben ser implementadas y evaluadas. Una de las mayores dificultades, sin embargo, es la falta de instrumentos adecuados para su evaluación. Son todavía escasos los estudios que describen los procesos y etapas en el desarrollo de la competencia lingüística de las lenguas de signos en general y, en particular, de la lengua de signos catalana. Derivado de esta situación, tampoco no contamos con instrumentos que permitan evaluar el grado de desarrollo de la competencia en LSC (Cf. Haug, 2008). La mayor parte de instrumentos de evaluación de la competencia lingüística en las lenguas de signos están centrados en aspectos formales (fonología, morfología y gramática) y son pocos los que contemplan la dimensión pragmática e interactiva.<sup>1</sup> Son pocos también los tests creados a partir de investigaciones y la mayoría de los tests existentes consisten en: (i) adaptaciones del inventario MacArthur CDI a la ASL (Anderson y Reilly, 2002), (ii) adaptaciones del "BSL Receptive Skills Test" (Herman y otros, 1999), como por ejemplo a la DGS (Haug 2011), entre otras, o del test de Prinz y otros (1994) para la ASL, como por ejemplo para la LSF (Niederberger y otros 2001).

La Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral en contexto Escolar (EVALOE) constituye uno de los instrumentos normalizados que valora las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en contexto escolar, tanto en relación a las actuaciones de los docentes como de los alumnos (Gràcia y otros, 2013). Además ha sido adaptado al aula de educación especial (Gràcia y otros, en prensa) y, es por todo ello, que nos proponemos valorar su adecuación como instrumento de valoración de la interacción con alumnado sordo en el contexto del aula bilingüe intermodal.

## **2. La Escala Evaloe**

Este instrumento de observación validado tiene como objetivo detectar algunos aspectos que pueden ser mejorables, tanto en relación a las habilidades y estrategias de los docentes, como respecto a las habilidades de los alumnos (Gràcia y otros, 2013). Su finalidad última es ayudar a los distintos profesionales que trabajan en el contexto escolar a valorar y a reflexionar conjuntamente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en la escuela inclusiva, así como iniciar procesos de asesoramiento, cuando los resultados lo hacen necesario (Gràcia y otros, 2012).

---

<sup>1</sup> Tobias Haug mantiene una web que incluye una lista de referencias sobre evaluación de las lenguas de signos, así como información sobre los tests desarrollados para evaluar (i) el desarrollo como L1, (ii) el aprendizaje como L2, (iii) la investigación lingüística y (iv) el desarrollo cognitivo ([www.signlang-assessment.info](http://www.signlang-assessment.info)).

Por ello, no se trata de una prueba que evalúa el nivel de desarrollo del lenguaje o las habilidades lingüísticas del niño, como la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada–PLON-R— (Aguinaga y otros, 2004) o la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial –BLOC— (Puyuelo y otros, 2007), de manera descontextualizada y al margen de las actividades que se realizan en el aula. La Escala EVALOE incluye dos partes complementarias. La primera consiste en una escala de observación formada por tres subescalas que evalúan tres aspectos diferentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en oralidad. La primera subescala, denominada *Contexto y gestión de la comunicación*, lista 8 ítems que tratan de valorar de manera global la organización del contexto de la clase y de la comunicación. Un ejemplo de ítem junto con las tres opciones de respuesta que se incluye en esta primera subescala es el que reproducimos, en el cuadro 1.

Cuadro 1: Ejemplo de ítem de Contexto y gestión de la comunicación

*Durante la sesión de trabajo la disposición del mobiliario y/o la de los alumnos se adapta en función de la actividad a realizar:*

- 1. La disposición del mobiliario y/o de los alumnos no se adapta.*
- 2. La disposición del mobiliario y/o de los alumnos se adapta algunas veces o parcialmente.*
- 3. La disposición del mobiliario y/o de los alumnos se adapta de manera sistemática.*

Este ítem, por ejemplo, es fundamental en la interacción mediante una lengua de signos, ya que la ubicación y distribución de las mesas en el aula puede contribuir o desfavorecer la visión y, por tanto, la recepción y participación activa en la conversación. Otros ítems dirigen la atención del observador al tipo de interacciones que promueve el docente en clase: en red (todos se miran y se dirigen a todos cuando interactúan) o de tipo radial (todos miran al docente y éste a ellos); o que valore la frecuencia con la que el maestro responde a las interacciones iniciadas por los alumnos.

La segunda subescala, que recibe la denominación de *Diseño instruccional*, está formada por 7 ítems y valora el grado en que los objetivos, las actividades, la evaluación y la autoevaluación del uso de la lengua en oralidad se incorporan y se hacen explícitos en las programaciones y en el aula. En el cuadro 2 mostramos un ejemplo de ítem de esta segunda subescala:

Cuadro 2: Ejemplo de ítem de Diseño instruccional
<p><i>El docente explicita los conocimientos previos necesarios en lengua oral vinculados a la actividad que propone</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>El docente no explicita los conocimientos previos necesarios.</i></li> <li>2. <i>El docente explicita de manera superficial y/o parcial los conocimientos previos necesarios</i></li> <li>3. <i>El docente explicita de manera clara y detallada los conocimientos previos necesarios</i></li> </ol>

Otros ítems de esta segunda subescala solicitan al observador que centre su atención en el grado en el que el docente pide autoevaluaciones del comportamiento comunicativo de los alumnos durante las actividades, o que evalúe la competencia en lengua oral.

La tercera subescala, denominada *Funciones comunicativas y estrategias*, consta de 15 ítems y valora si el docente enseña a expresar intenciones comunicativas según propósitos sociales (dar/obtener información, regular la acción de otro y usar fórmulas de interacción social, sintetizar), así como del grado de apropiación que va haciendo el alumnado de las mismas (Gràcia y otros, 2013). También, se propone observar el uso por parte del docente de estrategias educativas y el efecto que tiene dicho uso en las intervenciones de los alumnos (Cuadro 3).

Cuadro 3: Ejemplo de ítem de Funciones comunicativas y estrategias
<p><i>Los alumnos mejoran su enunciado a partir de la intervención del docente</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Pocos alumnos lo hacen.</i></li> <li>2. <i>Algunos alumnos lo hacen.</i></li> <li>3. <i>La mayoría de los alumnos lo hace.</i></li> </ol>

Los ítems de las diferentes subescalas se valoran según una escala tipo Likert con tres opciones de respuesta (1, 2 y 3). La puntuación máxima que se puede obtener en la primera subescala es 24, en la segunda 21 y en la tercera 45. La puntuación total máxima que se puede alcanzar es 90.

De forma complementaria, la segunda parte de la escala EVALOE, consiste en una entrevista semiestructurada a los docentes. El objetivo de esta es reflexionar conjuntamente sobre los tres aspectos anteriormente analizados: cómo el maestro construye contextos y gestiona la comunicación con su alumnado, el grado de elaboración del diseño instruccional y las funciones comunicativas que se promueven en el aula (Gràcia y otros, 2013). Este proceso tiene lugar en una conversación con un

estilo igualitario entre maestros e investigadores en el que ambas partes son fundamentales para construir conocimiento y generar alternativas sobre la práctica educativa y la enseñanza-aprendizaje de la lengua en contexto de oralidad (Gràcia y otros, 2012).

### **3. Objetivos e hipótesis**

Nos proponemos los objetivos siguientes:

1. Valorar la adecuación de la escala EVALOE para la evaluación de las prácticas educativas de los docentes en relación a la enseñanza de la lengua de signos en las aulas con metodología bilingüe intermodal.
2. Llevar a cabo una adaptación de la Escala, si procede, para adecuarla a las características de los procesos interactivos de los alumnos y maestros signantes.
3. Reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos en el contexto escolar.

Las hipótesis que nos planteamos, a partir de la revisión de la literatura, son las siguientes:

1. Es posible evaluar las actuaciones de los docentes en el aula bilingüe intermodal durante las sesiones de clase en relación a la gestión de la conversación, la explicitación de los objetivos lingüísticos y las funciones y estrategias educativas mediante el EVALOE.
2. Debido a las diferencias entre la competencia lingüística de los alumnos sordos y sus padres oyentes, y de las características de los contextos propicios para la adquisición o desarrollo de la lengua de signos en los que participan en comparación con los de la lengua hablada, es necesario modificar algunos ítems de la escala o incluir otros nuevos.

### **4. Método**

#### **Participantes**

Los participantes en esta investigación son alumnos y docentes de un centro<sup>2</sup> de educación infantil y primaria ordinaria con agrupación de sordos en la provincia de

---

<sup>2</sup> No incluimos el nombre del centro, ya que se acordó con sus docentes que el informe final fuera interno.



Barcelona con metodología bilingüe intermodal (Morales-López, 2008, 2010). Los alumnos son 12 niños y niñas sordos, de 4º a 6º de educación primaria, con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años, que bien tienen como lengua familiar, la LSC bien lenguas habladas (español y/o catalán, así como otras lenguas orales no románicas). Participaron cuatro docentes con perfil de maestra de audición y lenguaje, logopeda o asesora sorda. Todas cuentan con una amplia experiencia en el campo de la sordera y la educación.

Las investigadoras son dos lingüistas con dominio de la LSC y una intérprete de lengua de signos, que tiene la LSC como lengua materna. Las investigadoras cuentan con formación en logopedia, sociología, psicología de la educación y ciencia cognitiva. Asimismo, una dilatada experiencia de trabajo y participación en el movimiento asociativo de la Comunidad Sorda catalana.

### **Diseño**

La investigación adopta el método etnográfico, basado en la observación participante por parte de las investigadoras, y en la video-grabación de la producción en lengua de signos. Se trata de datos de tipo *naturalístico*, es decir, de actividades habituales del curso académico. Comprendió tres fases. En la primera tuvieron lugar la observación participante y los registros en vídeo. En la segunda fase, se llevó a cabo una valoración individual de las sesiones grabadas utilizando el EVALOE. Finalmente, la tercera fase comprende diversas sesiones conjuntas de establecimiento de acuerdos entre investigadoras.

### **Procedimiento**

Tuvo lugar observación participante por parte de las investigadoras, así como registros en video. Se llevaron a cabo nueve grabaciones de sesiones de clases ordinarias de agrupamiento de los estudiantes sordos durante el mes de febrero curso 2013-2014. Las actividades que se llevaron a cabo durante las sesiones consistieron en actividades que abordaban dos tipologías textuales, a saber, la narración (cuento o fábula) y la argumentación (artículos periodísticos). También se analizó la programación de aula correspondiente a las sesiones de grabación. Las investigadoras visionaron los registros en vídeo y evaluaron su contenido por separado. Posteriormente, llevaron a cabo una valoración conjunta, donde llegaron a acuerdos con relación a la puntuación de las tres

subescalas. En paralelo, anotaron posibles modificaciones o adaptaciones de algunos ítems, así como la inclusión de nuevos.

## 5. Resultados

El objetivo del presente trabajo es evaluar la adecuación de la Escala de Valoración de la Enseñanza del Lenguaje Oral en contexto escolar (EVALOE) como instrumento de observación y análisis para valorar la enseñanza de la lengua de signos, y no la actuación de los docentes, objeto de una segunda investigación. Respecto a las hipótesis que nos planteamos inicialmente, podemos concluir los siguientes resultados:

1. La Escala EVALOE constituye un instrumento adecuado para evaluar las actuaciones de los docentes en el aula bilingüe intermodal en relación a la gestión de la conversación, la explicitación de los objetivos lingüísticos y las funciones y estrategias educativas.
2. Debido a las diferencias entre la competencia lingüística y de las características de los contextos propicios para la adquisición o desarrollo de la lengua de signos, en comparación con sus pares oyentes que utilizan lenguas habladas, es necesario modificar algunos ítems de la escala así como incluir otros nuevos.

En primer lugar, es necesaria la introducción de terminología que permita identificar con claridad las lenguas, modos y modalidades de comunicación. Para ello, establecimos las precisiones terminológicas que recogemos en la Tabla 2.

**Tabla 2 Precisiones terminológicas**

<i>Término propuesto</i>	<i>Término que sustituye en la escala EVALOE</i>	<i>Término que sustituye en la jerga cotidiana</i>	<i>Criterio</i>
lengua en contexto de oralidad	lengua oral	lengua oral	Se refiere a la modalidad con referencia a una situación espontánea (Tabla 1).
lengua hablada	--	lengua oral	Hace referencia a la modalidad de producción y canal de transmisión
lengua signada	--	lengua signada	Hace referencia a la modalidad de producción y

			canal de transmisión
--	--	--	----------------------

Los ítems que sería necesario añadir (Tabla 3) tuvieron como objetivo atender las características de la competencia lingüística y comunicativa de los niños y niñas signantes.

**Tabla 3. Ítems a añadir**

<i>Ítems propuestos</i>	<i>Criterio</i>
El docente explicita, si es necesario, si su producción es en lengua de signos o en lengua hablada.	En ocasiones, no queda claro en la producción de la maestra.
El docente promueve que los alumnos lleven a cabo producciones extensas y sostenidas.	En ocasiones, la producción del alumnado es demasiado breve para poder llevar a cabo expansiones o correcciones implícitas de sus producciones.
El docente promueve la atención al discurso signado.	Para favorecer la reflexión metalingüística, es necesario establecer mecanismos que "fijen" el texto signado.
El docente proporciona información de forma no explícita.	Proporcionar elementos indirectos o dirigir la atención sobre evidencias con el objetivo de construir el conocimiento entre los participantes y la puesta en marcha de procedimientos pragmáticos.
El docente promueve el uso de formas léxicas, gramaticales y discursivas variadas en las producciones de los alumnos.	Fomentar el uso de conceptos a partir de los recursos lingüísticos (léxico y estructuras) de la lengua de signos.

Otras modificaciones necesarias tienen relación con la frecuencia con que los alumnos realizan una acción o el número de alumnos, debido a las características lingüísticas de los alumnos y al hecho que usualmente se trata de grupos reducidos.

## **6. Discusión y conclusiones**

Los resultados obtenidos indican que la Escala EVALOE (Gràcia y otros, 2013) constituye un instrumento adecuado para valorar la competencia comunicativa del alumnado sordo signante en diversas actividades docentes. La investigación realizada se centró, como se ha indicado, en las actividades de carácter lingüístico, pero el resultado muestra que también puede utilizarse para el análisis de la competencia comunicativa

(también argumentativa) en otro tipo de actividades que se realicen en lengua de signos (matemáticas, sociales, etc.).

Más allá de las puntuaciones numéricas en las diferentes subescalas, la escala EVALOE resulta un instrumento que permite llevar a cabo un proceso de reflexión conjunto entre maestros y observadores-asesores sobre las prácticas docentes (e incluso auto-reflexión del profesorado implicado sin necesidad del trabajo directo del investigador) con relación a la enseñanza de una lengua de signos en el contexto de la escuela inclusiva.

## **Referencias**

AGUINAGA, G. y otros (2004): *Prueba de lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON-R)*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. Madrid: TEA.

BAKHTIN, M.M. ([1975] 1981): *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHAFE, W. (1985): "Linguistic differences produced by differences between speaking and writing". En OLSON, D. y otros (Eds.) *Literacy, Language, and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

COLL, C. y EDWARDS, D. (Eds.) (1996): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

CUBERO, R. y otros (2008): "La educación a través del discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula". *Revista de Educación*, nº 346, pp. 71-104.

- DEL RÍO, M. J. y GRÀCIA, M. (1996): "Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos". *Infancia y aprendizaje*, nº 19(75), pp. 3-20.
- ENFIELD, N.J. (2008): "Language as shaped by social interaction". *Behavioral and Brain Sciences*, nº 31(5), pp. 519-520.
- GALVÁN-BOVAIRA, M.J. y DEL RÍO, M.J. (2009): "La evaluación de la interacción comunicativa y lingüística en relación a la adquisición del lenguaje infantil. Revisión de estudios observacionales y escalas de estimación". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, nº 29(4), pp. 225-236.
- GRÀCIA, M. (2001): "Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje en ámbito familiar: un estudio de cuatro casos". *Infancia y Aprendizaje*, nº 24, pp.307-324.
- GRÀCIA, M. y otros (2012): "El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos". *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, nº 32, pp. 179-189.
- GRÀCIA, M. y otros (2013): *Escala de VALoración de la Enseñanza del Lenguaje Oral (EVALOE)*. Universidad de Barcelona. Documento no publicado.
- GRÀCIA, M. y otros (en revisión): "Asesoramiento en lengua oral en educación infantil y primaria: un estudio de casos". *Cultura y Educación*.
- GRÀCIA, P. y otros (en prensa): "EVALO-EE: Escala de VALoración de la enseñanza de la Lengua Oral en contexto Escolar Especial". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.
- LIEVEN, E. y TOMASELLO, M. (2008): "Children's First Language Acquisition from a Usage-Based Perspective". En ROBINSON, P. y ELLIS, N. (Eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, pp. 168-196.
- HARRIS, M. y MOHAY, H. (1997): "Learning how to see signs: A comparison of attentional behaviour in eighteen moth old deaf children with deaf and hearing mothers". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 2, pp. 95-103.
- HARRIS, M. y otros (1989): "The social context of early sign language development". *First language* 9: 81-97.

- HAUG, T. (2008): "Review of sign language assessment instruments". En BAKER, A. y WOLL, B. (Eds.): *Sign language acquisition* Amsterdam: John Benjamins. pp. 51-85.
- HAUG, T. (2011): *Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test - A Computer-Based Receptive Skills Test for Deaf Children Ages 4-8 Years Old*. Hamburg: Hamburg University Press.
- HERMAN, R. y otros (1999): *Assessing BSL Development - Receptive Skills Test*. Coleford, UK: Forest Books.
- HERMANS, D. y otros (2010): "Assessment of Sign Language Development: The Case of Deaf Children in the Netherlands". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 15(2), pp. 107-119.
- LINELL, P. (2009): *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- MARSCHARK, M. y otros (2002): *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press.
- MERCER, N. (2003): "El habla para la enseñanza y el aprendizaje". *Kikiriki. Cooperación educativa*, nº 68, pp. 20-23.
- MERCER, N. (2010): "The analysis of the classroom talk: Methods and methodologies". *British Journal of Educational Psychology*, nº 1, pp. 1-14.
- MOHAY, H. y otros (1998): "Deaf mothers as communication models for hearing families with deaf children". En WEISEL, A. (Ed.) *Issues unresolved: New perspectives on language and deafness*. Washington DC: Gallaudet University Press. pp. 76-87.
- MORALES-LÓPEZ, E. (2008): "Sign Bilingualism in Spain". En: PLAZA PUST, C. y MORALES LÓPEZ, E. (Eds.) *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 223-276.
- MORALES, E. (2010): "Característiques generals del bilingüisme intermodal". En MARTÍ I CASTELLS, J. y MESTRES I SERRA, J. M. (Eds.): *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials polítiques*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, pp. 175-188.

- NIEDERBERGER, N. y otros (2001): *TELSF, Test de Langue des Signes Française*. Laboratoire de Psycholinguistique Expérimentale, FPSE, Université de Genève & Centre pour Enfants Sourds de Montbrillant, SMP, Genève.
- ONG, W. (1987): *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OLSON, D. R. (2001): "What writing is". *Pragmatics and Cognition*, nº 9, pp. 239-258
- PASCUAL, E. (2014): *Fictive Interaction. The Conversation Frame in Thought, Language, and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- PLAZA-PUST, C. y MORALES LÓPEZ, E. (2008) (Eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*. Amsterdam: John Benjamins.
- PUYUELO, M. y otros (2007): *Batería de lenguaje objetiva y criterial (BLOC)*. Barcelona: Elsevier Masson.
- SPENCER, P.E. y HARRIS, M. (2006): "Patterns and effects of language input to deaf infants and toddlers from deaf and hearing mothers". En SCHICK, B. y otros (Eds.): *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*. Oxford: Oxford University Press. pp. 71- 101.
- STRONG, M. y PRINZ, P. (1997): "A Study of the Relationship between American Sign Language and English Literacy". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 2(1), pp. 37-46.
- TANNEN, D. (1986): "Relative focus on involvement in oral and written discourse". En D. R. Olson y otros (Eds.): *Literacy, language, and learning: The Nature and Consequences of Reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 124-167.
- TEBEROSKY, A. (1990): "El lenguaje escrito y la alfabetización". *Cultura y vida*, nº 3, pp. 2-15.
- TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. ([1934]1962): *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- VOLOSHINOV, V.N. ([1929] 1986): *Marxism and the Philosophy of Language*. Harvard: Harvard University Press.

WELLS, G. (1999): *Dialogic Inquiry*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.

ZLATEV, J. y otros (Eds.) (2008): *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*. Amsterdam: John Benjamins.