APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y USO DE LA DEFINICIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA ENTRE HABLANTES SORDOS Y OYENTES

Teresa-G. Sibón Macarro
Centro de Escritura de la Universidad de Cádiz, España

INTRODUCCIÓN

El español para fines específicos cuenta con un sugerente nicho entre la comunidad de personas sordas y, en general, los usuarios de la Lengua de Signos Española (LSE), desde el enfoque comunicativo en habilidades escritas, dentro de espacios de aprendizaje en contextos bimodales o bilingües. El hilo conductor de la presente propuesta didáctica es la reflexión sobre los resultados alcanzados por Manuel J. Picado Sánchez, en su tesis doctoral todavía en curso, en la que aborda un concienzudo análisis sobre la forma de elaborar y redactar una definición entre escolares de escuelas de La Salle, con la ventaja de que él es docente en uno de sus centros. La reflexión sobre sus resultados preliminares nos animó a ambos equipos docentes y a la Asociación de Personas Sordas de Jerez de la Frontera (APESORJE) a aplicarlo en un taller del llamado Rincón de lectoescritura. Con esta investigación sobre el uso de la definición nos aproximamos a un grupo de preadolescentes con disfuncionalidad auditiva, que se comunican en LSE y que viven en territorio español. Nos propusimos describir el valor didáctico del diseño para hablantes orales y, en su caso, la activación de algunos diccionarios en tanto que Español para Fines Específicos (E/FE) (comunidad sorda) y otros para el aula de Español Lengua Materna (comunidad oyente). Con esta indagación, procuraríamos ayudar a descubrir cómo compartir saberes lingüísticos y comunicativos desde los textos icónicos o en imágenes, escritos y signados. El planteamiento se diseñó como un afianzamiento de sugerentes herramientas de aprendizaje que propiciara a estos autores en edad escolar de estos microtextos, las definiciones en sí y unas estrategias comunicativas escritas por la forma de conceptualización de cada voz o entrada, y dentro de la activación de las pautas de la comunicación didáctica. A esta situación de aprendizaje se suma otra realidad comunicativa

que es el cauce para el acceso a la escritura del hablante signante y el hablante oyente. Contamos con mil trescientos diez informantes nativos, entre menores sordos y oyentes. Tuvimos en cuenta que, preferentemente, nuestros informantes sordos dominaran la LSE y se hubieran apoyado en los restos de audición para el desarrollo de habilidades comunicativas escritas.

Recordemos que, si el texto visual en lengua de signos es el medio habitual entre hablantes signantes, el texto caligráfico y el icónico son ambos el punto de encuentro entre nativos españoles con distinto cauce en sus actos de habla, bien sea oral o bien sea signado. Esta premisa nos llevó a identificar y a establecer unas variables en el método y, por ende, nos llevó a mantener abierta la investigación a nuevos casos.

1. DESCRIPCIÓN DE LOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Dos espacios de aprendizaje diferentes se entrelazan unidos por un quehacer compartido, el uso de la definición como reflexión sobre los conocimientos de lengua y el desarrollo de las competencias comunicativas. A continuación, describimos cada espacio de aprendizaje:

Por una parte, están los centros educativos de La Salle seleccionados para la investigación inicial, gracias a la generosa implicación de distintos docentes de todo el territorio nacional. Nos aportaron un abanico bien representativo de informantes de distintos puntos de la península, en la franja de edades de entre ocho a trece años. Eran informantes oyentes, y la aplicación de esta tarea fue desarrollada en sucesivas secuencias de tiempo, según los criterios del responsable de cada línea, y en coordinación con el tutor del curso. Se insertó en la enseñanza reglada y dentro de las pautas adoptadas en la elaboración de la tesis doctoral más arriba mencionada, y siendo él mismo uno de los docentes del colegio La Salle en el Puerto de Santa María, llamado Santa Natalia. Entre los adultos colaboradores en el proceso contamos con los docentes mencionados, ninguno externo al Centro. Por otra parte, trabajamos con los informantes de la APESORJE, todos con restos de audición sobre los que construyeron su estructura lingüística (con los años, en su desarrollo, casi todos utilizan

audífonos en la calle y en la escuela, pero no en sus casas). Estos menores eran de similares edades (entre ocho y trece años) y contaban con ayudas para aprovechar el resto de audición (audífonos o implantes cocleares). Hemos de situar esta indagación práctica fuera de los espacios de enseñanza reglada, pues se ubica en el Rincón de lectoescritura de APESORJE. Este espacio de aprendizaje E/FE fue creado en colaboración con el voluntariado del Centro de Escritura de la Universidad de Cádiz. Durante este proceso de actuación didáctica, los adultos de apoyo fueron, por un lado, una de las intérpretes de lengua de signos española (ILSE) de la asociación, Eugenia Morales Fedriani, y la trabajadora social Amparo Galán Vázquez. Por otro lado, contamos con la colaboración de algunas de las personas que forman parte de la Asociación Jerezana de Mujeres Sordas (AJEMUSOR) y la Asociación Provincial de Personas Mayores Sordas (GAPEMASO) que con gran generosidad se prestaron a colaborar para conocer también ellas las pautas para la elaboración de las definiciones (sus aportaciones no han sido incluidas en este trabajo por el hecho de no estar en la franja de edad afín).

2. METODOLOGÍA DE TRABAJO

A una propuesta inicial modelada a partir de una investigación doctoral, le siguió una propuesta de contraste para ser aplicada en un pequeño grupo de población de menores españoles y con disfunción auditiva. Abordaríamos la escritura con una perspectiva afín al español para fines específicos (CIES, 2019). Por ello, a los autores de este artículo nos fue imprescindible gestionar y madurar una reflexión previa sobre el enfoque pedagógico desde el desarrollo de una competencia comunicativa eficaz que permitiera a ambos grupos de población conocerse y aprender unos de otros. Por un lado, consideramos que debíamos tener como eje central este nuevo nicho del español para fines específicos entre la comunidad signante (compuesta por personas sordas y oyentes) en relación con el desarrollo de habilidades comunicativas escritas, junto con la conceptualización de la lengua materna/lengua nativa. Por otro lado, la proporción de muestreo entre hablantes orales y hablantes signantes se equipara al porcentaje en la vida real, es decir, hay menos niños y adolescentes escolarizados con restos de audición en relación con los menores de esa franja de edad sin problemas de audición. Este hecho conlleva una obvia

desproporción entre informantes orales y signantes. Sin embargo, esta primera aproximación se ha de entender como un primer acercamiento, pues estamos en la primera fase y el grupo de control parte del estudio previo con población oyente. Confiemos en seguir avanzando, reparar las posibles fallas en el proyecto inicial y poder aportar el mejor banco de estrategias para el desarrollo de habilidades comunicativas escritas en menores en edad escolar, hablantes orales (que son oyentes) y signantes (personas sordas con restos de audición).

Los destinatarios participantes en el proyecto fueron menores de cursos de Primaria y primer ciclo de Secundaria de los centros educativos de La Salle y los menores que acudían al Rincón de lectoescritura de APESORJE. Los agentes intervinientes fueron profesionales de la educación de La Salle y de la Universidad de Cádiz, miembros de asociaciones de personas sordas de Jerez de la Frontera (APESORJE, GAPEMASO, AJEMUSOR), una intérprete de LSE de APESORJE y la trabajadora social en APESORJE. En cuanto a la temporalización, fue diferente para cada grupo de población, en consecuencia de lo anteriormente expuesto y se programó así:

- Enseñanza reglada, una sesión de aula en coordinación con el profesional de la enseñanza responsable del grupo.
- Enseñanza no reglada, dos sesiones con apoyo de intérprete de lengua de signos española (ILSE).

2.1. SECUENCIACIÓN DEL PROCESO

En la imagen 1 hemos situado a la izquierda los saberes relacionados con el significado, el sentido y la descripción, desde la formación del significado y con la incorporación del léxico en el hablante a través de diferentes técnicas. A la derecha, en simetría, reflejamos las estrategias para la confección de una definición, la relación de la redacción de estos microtextos con la capacidad de definición de los menores y la comprobación del éxito en los espacios lúdicos de aprendizaje.

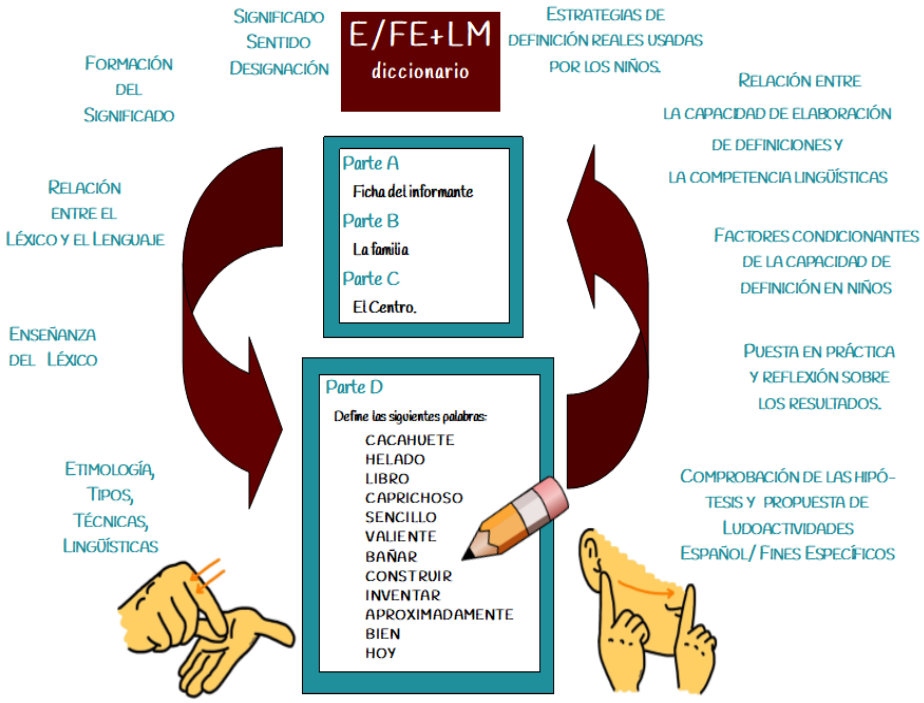

Imagen 1 - Mapa conceptual desde la secuenciación del proceso

A tenor de los contextos descritos, mantuvimos los mismos procedimientos para ambos contextos, y con una elocuente presencia del juego por la siempre sugerente implicación del error como herramienta de aprendizaje, aunque de manera más amplia en el segundo grupo. Así, tuvimos en cuenta:

- La aproximación al concepto y uso de la definición como medio de ampliar el conocimiento de la lengua española en espacio de habla española.
- El análisis de la estructura enunciativa de la definición.
- La aplicación de un formulario abierto y no dirigido.
- Una retroalimentación de los conocimientos de la lengua.

Las situaciones comunicativas que se suscitaron en cada caso conllevaron unas adaptaciones de los informantes de enseñanza formal a los de enseñanza no formal. Cierto es que, en todo momento, se pide a los agentes que pongan en juego un pensamiento crítico y un conocimiento reflexivo de la lengua (Peña

Dix et al., 2016) y que inviten a los menores a ponerlos en práctica, según sus posibilidades. Contamos con que todos los menores ya habían trabajado en su centro educativo el uso de los diccionarios, sabían el sentido de su uso, conocían el uso de la definición como medio para conocer el significado de un término y estaban familiarizados con el diccionario escrito y el diccionario en lengua de signos. Los diccionarios en imágenes fueron el punto de encuentro de ambos.

Nos permitimos recordar a los agentes que el mismo diccionario, por la intrínseca función metalingüística, era un recurso válido también para el recuerdo de lo sabido. Así, según la voz *definir* del *Diccionario de la Real Academia* (2014) en su primera acepción, este término implica "la acción por la que fijamos con claridad, exactitud y precisión el significado de una palabra o le naturaleza de una persona o cosa". En las otras acepciones indicaría una toma de decisión sobre algo dudoso o para dar una conclusión sobre algo después de ser analizado. Aportar una definición adecuada y coherente no es tarea sencilla sea en español L1 o L2 (Orta, 2015). Es cierto que la formación del docente ha de ir más allá de lo que los niños alcanzan a definir, sean definiciones estipulativas, lexicográficas, teóricas, aclaratorias, persuasivas (José, 2006) y lo normal es analizarlas desde su reflexión y su redacción, poniendo en valor el haber activado las claves de una definición correcta y completa.

2.2. DEFINICIÓN

La definición fue seleccionada como medio para generar no solo pautas de autoevaluación del dominio lingüístico y comunicativo, sino también como medio por el que descubrimos:

- La relación que existe entre la capacidad de definición y la competencia lingüística en lo que respecta al dominio del sistema en los aspectos léxico y gramatical.
- Las distintas categorías del léxico en la definición.
- Factores lingüísticos y extralingüísticos que pueden condicionar la redacción de una definición.

- Identificación y uso de los distintos patrones de definición: referencias e intuición.

La experiencia contribuyó al enriquecimiento de los recursos en tinta y en red, con la diferencia implícita en cada canal.

Llegados a este punto, hemos de recordar que un rasgo distintivo de cada grupo de informantes también es el tipo de memoria en el que apoyan los procesos comunicativos: en los oyentes, auditiva; en los signantes, espacio-visual. Cae por su propio peso un reflejo en los caminos elegidos para aportar una definición. Por esta razón, se hace imprescindible una complicidad previa con los agentes colaboradores, la trabajadora social y la ILSE de APESORJE para evitar que los menores sordos se limiten a transcribir a texto escrito una secuencia de signos impregnados de una interfaz lingüística bimodal. Es muy fácil y frecuente el calco sintáctico en la linealidad del discurso signado al texto de tinta. A estas edades, no conocen ningún sistema de notación de la LSE ni de cualquier otra lengua de signos, y es la escritura *de tinta* o en espacios digitales su única referencia caligráfica, como se ha vuelto a constatar mediante otras experiencias de aprendizaje en el *II Congreso Internacional sobre Escritura y Sordera* (en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España, 17 y 18 de octubre de 2019; cfr.: https://centrodeescritura.uca.es/international-congress-on-writing-and-deafness/).

2.3. RECURSOS MATERIALES

La biblioteca de aula, la de cada centro (caso de la enseñanza formal) y la del Rincón de lectoescritura (caso de la enseñanza no formal) fueron los espacios en los que se realizó la implementación del proyecto. Los alumnos tuvieron a su disposición las siguientes obras, bien en papel o bien en red: el *Diccionario escolar de la Real Academia Española* (2014 y en línea), el *Diccionario Escolar Plus* (2015), el *Diccionario Avanzado de Primaria* (2012), *Diccionario Avanzado de Secundaria*, el *Diccionario didáctico ilustrado*, el *Diccionario escolar de la lengua española*, el *Diccionario de LSE*, el *Diccionario visual de la LSE*, *Mis primeros signos. Diccionario de la Lengua Española para*

niños y niñas, *Banco de imágenes y signos LSE*, *Mis primeras 100 palabras*, *Mi gran libro de las 1000 palabras*, *Mis primeras 1000 palabras ilustradas* y *Mi primer diccionario*.

Por supuesto, entran en juego para esta ludoactividad sobre la definición otros recursos fuera de la dimensión editorial o del mercado de publicaciones, como son los diccionarios o los tarjetones de imagen-palabra (o imagen + signo + palabra) confeccionados por seminarios docentes o las AMPAS, o incluso los mismos menores. Todo recurso material que ayude a potenciar un saber compartido es bienvenido.

Se observó un comportamiento conductual en cada uno de los grupos de informantes por parte los agentes:

- En las aulas formales, disponían de recursos digitales para la consulta inmediata y que les distanciaba de la experiencia de búsqueda en papel; cada cual se enfrentó al reto procurando resolver de manera individual. No tuvimos forma certera de averiguar si fue consecuencia de una instrucción previa del docente.
- En cambio, entre el grupo de menores sordos percibimos una complicidad entre ellos, por la que la búsqueda de definiciones de referencia se desarrolló como en un *todos a una* a través: la conexión a la red que les ofrecía la pantalla situada junto al Rincón de lectoescritura de APESORJE. Y no así para las otras actividades complementarias que estaban en el libreto con esta prueba.

Cierto es que la complicidad de la comunicación gestual es más activa entre hablantes signantes que entre hablantes orales. Y no creemos que sea una consecuencia de ser comunicantes en LSE, sino más bien un rasgo de la complicidad entre la comunidad sorda especialmente activo en estas edades.

3. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Creemos que uno de los requisitos fundamentales para encauzar esta ambiciosa tarea de investigación y análisis era concretar los vocablos que formarían parte del listado final para ser definidos por los escolares. La primera pregunta no se hace esperar: ¿por qué palabras nos debíamos decantar a la hora de ofrecer un listado objetivo de vocablos a los agentes colaboradores y así propiciar un panorama objetivo del acto comunicativo escrito? La tarea se presentaba como un reto, pero el debate pronto llegó a consenso entre las dos directoras de tesis (ambas del área de didáctica de la lengua con formación lingüística) y el doctorando, maestro de formación. Todos ellos conocedores, aunque en distinto grado, de los espacios de aprendizaje de español L1 y L2, y una de ellas especialista en enseñanza de la lectoescritura a personas sordas.

Destacamos a continuación los pasos que nuestro doctorando fue aplicando para lograr una selección objetiva y efectiva de las palabras que serían definidas por el grupo inicial de menores escolarizados (estudiantes de La Salle).

3.1. LISTADO DE PALABRAS

Comenzamos con un largo listado de palabras que incluía las cuatro categorías gramaticales principales (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) y le preguntamos: *de la siguiente lista de palabras, ¿cuáles son aquellas que conozco su significado? TACHA en la lista todas las palabras cuyo significado NO CONOZCAS* (mayúsculas del texto original del autor). En las imágenes siguientes recogemos tan solo un botón de muestra de los listados mencionados anteriormente:



Imagen 2 - Muestrario de términos 1



Imagen 3 - Muestrario de términos 2

De una primera lista con mil ciento ochenta y ocho términos, nos quedamos con las seiscientas veinticuatro con mejor éxito en la propuesta de redacción de la definición. De ahí, seguimos trabajando estas dos listas para llegar a los términos con los que conjugarán y pondrán en juego sus habilidades para redactar su propia definición personal con sus propias palabras (consultamos el

vocabulario cacográfico de Esteban Villarejo de 1949 y el listado de frecuencias de la RAE). Finalmente, nos quedamos con ciento doce vocablos de las cuatro categorías gramaticales principales, antes de la criba final.

3.2. LISTADO DE PALABRAS FINAL

De aquella tercera revisión, jugamos con doce entradas o voces, manteniendo un total de tres vocablos por cada una de las cuatro categorías gramaticales; el orden en el que lo presentamos es el que se aplicó en el grupo1 (oyentes) y grupo 2 (signantes). De esta manera, queda constituido el listado de palabras para el cuestionario que se les va a pasar a los aprendices:

Parte D **Define las siguientes palabras:**
CACAHUETE
HELADO
LIBRO
CAPRICHOSO
SENCILLO
VALIENTE
BAÑAR
CONSTRUIR
INVENTAR
APROXIMADAMENTE
BIEN
HOY

Tabla 1 - Listado de palabras para el cuestionario

Una clara ventaja de este listado final de palabras es que también podían ser trabajados por los aprendices con disfunción auditiva del entorno de la provincia de Cádiz que acudían a APESORJE. Entre 2015-2017 quedaron recogidas quinientas veinte páginas de definiciones de los colegios. En 2019, otras veintiuna de la Asociación. Como justificamos al comienzo, estos resultados no disponen de grupo de control, pues no hay actividades posteriores a la redacción de la

definición que fueran fortalecidas por tareas de refuerzo vinculadas a la acción en sí de redactar dicha definición. Esto hace que el presente trabajo suponga un aldabonazo reflexivo que invite a sucesivas propuestas didácticas en esta línea.

Si bien, nos queda pendiente aplicar esta experiencia en un centro como Gaudes (Madrid), reconocido por la docencia en LSE. Asimismo, sería muy interesante que cualquiera de los lectores aplicara esta propuesta didáctica en la asociación de personas sordas de su localidad y compartiera con nosotros su experiencia para mejorar la que hemos querido abordar en este trabajo, profundizando en LSE desde el Español para Fines Específicos.

En esta línea, invitaría a conocer los resultados de la cooperación conjunta del Instituto Cervantes con el Centro de Normalización Lingüística de la LSE, en la aplicación del *Marco* en la confección de los cursos de LSE y las causas por las que se excluyen la lectura y la escritura en español.

4. DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE ESTA PRÁCTICA PEDAGÓGICA E/FE Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A TRAVÉS DE LA REDACCIÓN DE UNA DEFINICIÓN

Creemos que este tipo de propuestas didácticas contribuyen al enriquecimiento de los conocimientos de lengua por medio de la aproximación al yo, al otro y a *lo otro* desde la capacidad de aportar una definición por descripción o por el uso. Para ello, todos los factores emergen:



Imagen 4 - Líneas de imbricaciones activas desde la LSE como E/FE

A esto se suma otra consideración: el paso de lo inmediato observado o lo redactado desde el punto de vista de lo que se ha de aportar a otro sujeto para que identifique el vocablo y su referente. La diferencia en el recorrido práctico que pasa de la lectura de cada una de esas doce palabras a la redacción en tinta de una definición viene marcada por el contexto (formal y no formal), por la memoria (auditiva y espacio-visual) y por la presencia de un intermediario en el grupo2 (ILSE y agentes de APESORJE).

La creación de juegos de retos con palabras de los listados previos ayudó a distender los momentos de la aplicación de la prueba. Una vez fue antes de la actividad y otras, después. En el grupo2, el Rincón de lectoescritura y las horas extraescolares de uso propiciaban encuentros entre menores signantes y oyentes. En ocasiones, ellos mismos generaban juegos al terminar sus tareas. Nos llamó la atención la forma de familiarizarse con el uso de los diccionarios en formato papel o digital. Son nativos digitales ambos grupos, según los padres, con demasiadas horas de dedicación al día, y esta vía de comunicación es sugestivamente elocuente entre la población con disfuncionalidad auditiva[1].

En consecuencia, a lo expuesto, el aprendizaje colaborativo basado en la asociación de la denominación icónica con la expresión signada y la expresión escrita era más fructífero entre el grupo2 (menores signantes), que entre el grupo1 (únicamente con oyentes). Por ello, consideramos que la colaboración

1 Hay un signo muy elocuente que bien refleja esta impresión, si se me permite explicarlo como un oyente lo anotaría para recordarlo, es como si en un fragmento de segundo gesticularas como una persona bebe con mucha sed utilizando una pajita.

entre signantes y oyentes enriquece a ambos grupos en la creación de definiciones, incluso emerge entre ellos una contagiosa curiosidad por las habilidades comunicativas dominantes en cada grupo.

5. DIFUSIÓN DE RESULTADOS

Debido al grado de apertura de esta experiencia didáctica en relación con la escritura y el recurso de la redacción de la definición, contamos con medios de difusión de resultados amplios y abiertos:

1. Análisis contrastivo de las pruebas sobre conocimiento de lengua desde la formulación de la descripción entre escolares de 11-13 en la tesis doctoral del profesor Manuel Jesús Picado Sánchez (en curso).

2. Aplicación de ludoactividades derivadas de este análisis en espacios de aprendizaje no formal (Rincón de lectoescritura, ApS).

3. Diseño del Proyecto de ApS del Mercadillo de las Palabras (Día Internacional del Libro).

Resultó sugerente entre la población sorda ese recurso tan habitual: la utilización de los ejemplos de contexto y de situaciones comunicativas para llegar al concepto del vocablo, así como la presencia de los hiperónimos y los microrrelatos para reconocer el término que querían definir. Si bien pudiera parecer al principio una interferencia de la ILSE en el estudio, su labor de interpretación hacía que ese tipo de colaboración fuera incluida en el proceso como dato; asimismo, esta ayuda se asumió como punto diferenciador entre los grupos de informantes (hablantes oyentes en español oral y hablantes sordos en LSE).

Las relaciones sintagmáticas en la redacción de sus textos eran similares pues todos los niños y preadolescentes sordos tenían restos de audición y estaban escolarizados; por ello, su apoyo en lo oral era similar y no discriminativo.

CONCLUSIONES

Las más de trece mil definiciones y la correspondiente organización de la información contribuyeron en la descripción de las pautas que siguen los hablantes oyentes de español, de edades entre ocho y trece años, en la redacción que hicieron de una definición sobre varios referentes de su vida cotidiana. Dichas pautas fueron aplicadas en una muestra de población sorda de la Asociación de Personas Sordas de Jerez (APESORJE) de unos doce hablantes sordos signantes, como botón de muestra que iluminaría cómo debe ser el diseño de actividades por tareas en el Rincón de lectoescritura. Como resultado de esta investigación constatamos que una forma de expresión auditiva y una forma de expresión gestual-visual generan distintos procedimientos para redactar una definición por escrito (sistema sustitutivo *en tinta* o digital), por cuestiones de uso idiomático y de comportamiento lingüístico. Asimismo, emergen factores de interlengua, intermodalidad, interfaz bimodal español oral y el lenguaje de señas/signos del español en el proceso comunicativo por escrito.

Esta experiencia permanece abierta, pues las tareas para el desarrollo de habilidades comunicativas escritas en cada aprendiz emergen de manera singular. Esperamos en posteriores artículos poder aportar un más pormenorizado elenco de las variables que favorece el diseño de tareas para el desarrollo de habilidades comunicativas escritas *en tinta*, digital o en línea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aroca Fernández, E., Ferreiro Lago, E. y Vicente Rodríguez M.ª Cecilia (2003). *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*. Madrid: CNSE y Ministerio de Educación y Ciencia.

Atienza Cerezo, E. et al. (2005). *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Ávila Martín, M.ª C. (2000). *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como materna*. Granada: Universidad de Granada.

Bosque, I. (1982). Sobre la teoría de la definición lexicográfica. *Verba: Anuario galego de filoloxía*, 9, 105-124. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=49247

De Grandi, L. (2015). El uso del diccionario y el enfoque por tareas en la clase de español como lengua extranjera. *Signos ELE Suplemento* [digital]. *Revista bianual de actualización permanente SIGNOS ELE Universidad del Salvador*, 1-15. Recuperado de https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3271

Grande Alija, F. J. et al. (2000). Los diccionarios en el aula E/LE: Caracterización y posibilidades de utilización. En M.ª A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 403-412). Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0403.pdf

Guerrero Ramos, G. y Pérez Lagos, M. F. (2017). La definición en el diccionario desde la teoría lingüística. *Pragmalingüística, 25*, 286-310.

Gutiérrez Cáceres, R. (2013). Actitudes hacia la escritura en alumnos sordos y oyentes integrados en contextos escolares bilingües. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17*(1), 385-400. Recuperado de https://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL8.pdf

Hernández, H. (2000). El diccionario en la enseñanza de E.L.E. (Diccionarios de Español para Extranjeros). En M.ª A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 93-103). Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0093.pdf

José, E. T. (2006). La definición. En E. T. José (Ed.), *Conocimiento, pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Herramientas Educativas.

Martínez Pulido, F. (2012). El diccionario como recurso didáctico para la enseñanza de la lengua española, *Revista digital para profesionales de la enseñanza, 21*, 1-13. Recuperado de https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9622.pdf

Orta, A. (2 de febrero de 2015). *Acerca de las definiciones en la clase de español. Formación en un clic*. Recuperado de https://clic.es/formacion/acerca-de-las-definiciones-en-la-clase-de-espanol/

Parkhurst, S. y Parkhust, D. (2002). Sistemas de escritura en las L.S. En VV. AA., *Apuntes de Lingüística de la Lengua de signos Española* (pp. 273-312). Fundación de la Confederación Nacional de Sordos Españoles. Recuperado de http://www.fundacioncnse.org/pdf/apuntes-linguistica.pdf#page=274

Peña Dix, B., Bruskewitz, N. y Truscott de Mejía, A. M. (2016). *Empoderamiento, autonomía y pensamiento crítico en las aulas de lenguas extranjeras*. Bogotá: Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.

Picado Sánchez, M. J. (2020 en curso). *La capacidad de definición léxica en los niños españoles entre los 11 y los 13 años* [Tesis doctoral]. Universidad de Cádiz.

Porto Dapena, J. A. (2014). *La definición lexicográfica*. Madrid: Arco/ Libros.

Prado Aragonés, J. (2005). El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. *Revista de Artes y Letras*, *29*, 19-28.

Real Academia de la Lengua (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

Seco, M. (1978). Problemas formales de la definición. En M. Seco Reymundo (Ed.), *Estudios de lexicografía española* (pp. 15-34). Madrid: Paraninfo.

Sibón Macarro, T. G. (2010). Desarrollo de la expresión oral y lengua de signos española. En M. Salas Díaz, S. Heikel y G. Hernández-Roa (Eds.), *El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas*. Actas del *XLV Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. A Coruña: AEPE, pp. 219-230. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_20a.pdf

Ruhstaller, S. y Gordón, M.ª D. (2010). *Diccionario y aprendizaje del español*. Berna: Peter Lang International Academic Publishers.

Vilches Blázquez, L. M. y Rodríguez Pascual, A. F. (2008). Sobre el definir: recomendaciones para la redacción de definiciones. *Mapping, 129*, 16-19. Recuperado de http://oa.upm.es/5132/2/DEFINIR_v3.pdf

Villarejo Mínguez, E. (1949). Contenido didáctico de la ortografía española. *Revista Española de Pedagogía*, *7*, 611-631.

Viñuales, A. (11 de febrero de 2019). Cómo aprender a definir. *Clases de Lengua Castellana y Literatura*. Recuperado de http://www.xn--antonioviuales-ynb.com/2019/02/11/como-aprender-a-definir/

Yarza, V. (2018). Alfabetización de la comunidad sorda: la mirada de los protagonistas. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, *5*(9), 119-146.

WEBGRAFÍA

Biblioteca Virtual del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española. [Página web de la entidad]. Recuperado de https://www.cnlse.es/es/virtual-library/

Centro de Escritura de la Universidad de Cádiz (UCA). [Página web de la entidad]. Universidad de Cádiz. Recuperado de https://centrodeescritura.uca.es/espacios-de-lectura-por-estaciones/

Centro de Escritura-UCA. [Página web de la entidad]. Cuentos para ver y escuchar. Universidad de Cádiz. Recuperado de https://centrodeescritura.uca.es/cuentos-para-ver-y-escuchar/