INTERLENGUA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: EL CAMPO DE GIBRALTAR (Y II)

Teresa-G. Sibón Macarro

Universidad de Cádiz, España

1. Introducción

Damos un paso más, y diría que distinto, con respecto a la primera parte de nuestra investigación, defendida en la anterior edición (Valladolid-XL C. I. AEPE) Entonces destacamos que el profesional de la enseñanza se encuentra con un particular reto en el momento de pretender cubrir los objetivos-contenidos en la enseñanza reglada, y/ o atender a las metas de la población que acude al aprendizaje del español por la enseñanza no reglada.

Esta adaptación se manifiesta a nivel de diseño curricular, de secuenciación y refuerzo de dichos objetivos-contenidos, de aplicabilidad de las actividades de aula al entorno exterior, de [auto]evaluación de los aprendizajes y estrategias. Ya entonces mencionábamos que estas tareas están sujetas a las aportaciones desde las ATAL, a los apoyos al profesional de la enseñanza que recibe de la Junta de Andalucía y de sus respectivos CEPs, y a la evolución de los factores en convivencia socio-educativa y afectiva.

Además de atender a la peculiar convivencia de población de ascendencia anglosajona, magrebí, saharaui, liberiana, senegalesa... Queremos hacer caer en la cuenta con nuestra aportación en que la enseñanza de español debe también contemplar la realidad de la Lengua de Signos Española entre los medios en y fuera del aula de lenguas.

Si bien es sabido que la población con deficiencia visual cuenta con un apoyo universalizado, desde lo escrito (el Braille), sin mala conciencia ni vana inconsciencia, a veces olvidamos que las personas que muestran peculiaridades de percepción y socialización por su deficiencia auditiva registran las mismas peculiaridades que los modismos del idioma. Recordemos algo obvio: ser sordo es otra manifestación de ser normal.

En el Campo de Gibraltar existe un Centro educativo que atiende, en sistema de integración, a los niños con deficiencia auditiva. En nuestra provincia contamos con otros

ACTAS XLI (AEPE). Teresa G. SIBÓN MACARRO. Interlengua en la enseñanza de idioma...
Centro Virtual Cervantes

puntos de referencia para la obtención de información que nos ayuden, como docentes e investigadores, a aproximarnos a las particularidades que emergen en el aprendizaje de idiomas entre personas sordas. Hemos recogido, al final de estas reflexiones, otras referencias de ONGs implicadas en la creación de materiales y atención a las personas sordas y sus familias.

2. ¿Cuál comportamiento se espera de un docente nada más entrar en un aula de lenguas?

A tenor de las últimas palabras de la introducción, llamo la atención sobre una de las reflexiones con las que comencé la exposición, preguntando al auditorio algo que de continuo, año tras año, planteo a los potenciales profesionales de la enseñanza que se forman en diversas instituciones educativas: ¿Qué se debe observar nada más entrar en la clase de lenguas? Aprovechar la cortesía de los comportamientos iniciales de presentación para *observar.* ¿Qué buscamos en esa observación? Que los canales para la asimilación de comportamientos lingüísticos y conductuales sean útiles y reconocidos por los interlocutores que, dentro del aula, seremos los docentes y los dicentes -o aprendices- de lenguas.

Para la percepción y la consiguiente asimilación de aprendizajes se requiere un estado del desarrollo de habilidades comunicativas que en una primera sesión procuramos 'chequear'. La atención, la reacción, las sillas para personas zurdas, la altura proporcional de los asientos y los lugares de escritura y audición, la luminosidad, los expositores, la distribución de espacios como imagen de asignación de rolles ascendentes, descendentes o circulares en el aula, entre los protagonistas de los aprendizajes.

En la presente aportación nos detendremos especialmente en la percepción auditiva; es decir, la canalización oral-músico-sonora para el aprendizaje idiomático. Con ello, en ese primer encuentro con nuestro grupo de aula procuraremos retener las formas de ejercitar la escucha y mostrar el seguimiento entre el alumnado: lectura labio-facial, la orientación y enfoque según las muestras de atención, la gesticulación como apoyo o refuerzo, la inclinación subjetiva de la cabeza orientándola a la escucha, los apoyos iconográficos sitos en el aula.

¿Nuestros objetivos de aula mediante la observación?:

- Describir las fases en el descubrimiento de los sonidos
- Identificar los procesos de percepción de sonidos lingüísticos y la distinción del ruido en la comunicación
- Analizar la discriminación de sonidos vocálicos y consonánticos, y sus formas de trascripción
- Describir los procesos de producción y las incidencias del entorno
- Analizar la presencia de la onomatopeya en el habla infantil, y sus formas de trascripción

ACTAS XLI (AEPE). Teresa G. SIBÓN MACARRO. Interlengua en la enseñanza de idioma...
Centro Virtual Cervantes

¿Hacia qué contenidos procedimentales?

- Los procesos de descubrimiento
  - Los sonidos y los ruidos
  - Las vocales, las consonantes
- El paso desde la imitación a la discriminación de sonidos
  - El recurso de la onomatopeya y el factor lúdico
- El factor posibilitador de la elaboración de un paradigma

¿Cuáles son los medios más frecuentes desde la audición como habilidad?

- Cinta audio: Grabación al azar, Grabación diseñada
  - Radio, televisión, programas en red
- Medio Natural
- Medio Artificial
  - Sintetizador - conversor

Antes de continuar, detengámonos en unas consideraciones sobre la Lengua de Signos desde nuestra lengua española y las repercusiones e implicaciones que conlleva desde la asimilación de la lengua de la mano de la cultura, y las repercusiones de lo que se suene designar como flujos del mundo oralista en el mundo de personas con deficiencia auditiva. ¿Se podría abordar la cuestión como una manifestación de doble acceso al fenómeno del bilingüismo desde el aprendizaje de español a través del sistema de la Lengua de Signos Española (LSE)?

3. ¿Es la LSE un idioma?

Gran debate; evidente respuesta. Después de escuchar a diversos especialistas inmersos en e implicados con esta realidad comunicativa, la consideración de la LS como un idioma está sujeta a las nociones que la persona que alegue explicaciones al respecto posea sobre la Lingüística, la Didáctica de la Lengua española y sus Literaturas, asimismo es dependiente de las perspectivas de los procesos cognitivos y de análisis, y... curiosamente, de la opción política, -según pude percibir en algunas propuestas-.

¿Es posible hablar de bilingüismo cuando un miembro de una comunidad utiliza un mismo idioma con distinto medio? ¿Adónde nos lleva un equívoco uso del término "Lenguaje"?

Tuve la suerte de participar en las *II Jornadas sobre Bilingüismo "Hacia una Educación bilingüe"* (Cádiz, 19 y 20 de mayo de 2006), organizada por la *Asociación de Personas Sordas de Cádiz* en colaboración con la *Federación Andaluza de Personas Sordas*. Disfruté de la oportunidad de intercambiar opiniones con distintos especialistas, y compartir con ellos sus experiencias en educación; fue singularmente enriquecedor pues los enfoques eran desde vertientes plurales: unos normoyentes, otros hipoacústicos, otros sordos absolutos.

ACTAS XLI (AEPE). Teresa G. SIBÓN MACARRO. Interlengua en la enseñanza de idioma...
Centro Virtual Cervantes

Estas conversaciones me dieron muchas luces para comprender la realidad de un deficiente auditivo en un mundo eminentemente, y por mayoría, oralista. También me dan mucho en que pensar como Profesora de Español para Extranjeros; aproveché la ocasión para informarme sobre los Cursos de Lengua de Signos, animada por la idea de conocer los mecanismos para interiorizar las referencias de 'el yo', 'el otro' y 'el mundo' con este Lenguaje.

Una de las metas que en dichas *II Jornadas* se comentaban era la de "salvar obstáculos en el desarrollo educativo de personas sordas". Su representación de la realidad es de forma lingüísticamente compleja, y se piensa, -y se justificaba razonadamente como 'sujeto paciente'-, que cada ser humano sordo desarrolla dos lenguas de modalidades distintas. Concluí tras las argumentaciones que se espera de cada persona, de ella y de él, que sean 'sujetos pacientes-actantes' que alcancen iguales competencias lingüísticas, a nivel personal y social, respondiendo a las expectativas de valor de cualquier interlocutor.

El Profesor Daniel Glz. Manjón, de la *Universidad de Cádiz*, invita a todos los asistentes a que dejen a un lado las cuestiones políticas al abordar estos debates, aludiendo las malogradas interferencias de intereses. De inmediato se centra en una duda que se replantea con no poca frecuencia: ¿Hay déficit cognitivo en la persona sorda? Repasemos: aprendizaje significativo, capacidad de autorregulación, planteamiento de metas, búsqueda de estrategias para obtener un fin, desarrollo más pobre en el pensamiento simbólico. En su progresión reflexiva alude los siguientes puntos de observación/ investigación-acción:

1. Atención a lo socio-afectivo y socio-emocional, sobre todo en segundo de Educación Infantil y primero de Educación Primaria.
2. Restricción de la calidad y cantidad de las relaciones sociales, y suscitando problemas de aislamiento, de baja autoestima.
3. Aprendizaje de técnicas instrumentales, -hay poco avance en este tema a nivel medio.
4. Relación con el entorno natural de movimiento y/o crecimiento

Cabría centrar todo el discurso del Profesor Daniel Glz. Manjón en dos aspectos:

• Por su forma de entender el desarrollo humano, explica que:
- Más que apoyo sería enfatización desde las formas de atención de un niño, y
- Más canalizar por la mediación, -posibles interferencias de perspectivas-

• Por la forma de desarrollo próximo:
- Desde la imitación y/ o copia de los comportamientos de los demás y las formas de interiorizar

ACTAS XLI (AEPE). Teresa G. SIBÓN MACARRO. Interlengua en la enseñanza de idioma...
Centro Virtual Cervantes

Recordemos que, por un lado, el lenguaje y el pensamiento mantienen un desarrollo "mano a mano", en reciprocidad; por otro, hemos de tener en cuenta que lo oral se ha ido puliendo a lo largo de los años, factores diacrónicos, y el Lenguaje de Signos es plenamente actual, factores sincrónicos; es, en fin, un lenguaje nuevo y con mucho por hacer. La memoria de trabajo es un lugar de encuentro, para todas estas interpretaciones, cualquier persona necesita con anterioridad el texto oral / LS como apoyo y preparación del texto escrito. Analicemos los pasos hacia la sistematización a través del siguiente cuadro sinóptico:

Lenguaje y Pensamiento

||

Organización viso-espacial de la comunicación

Que nos lleva a pensar sobre las adaptaciones de lo gestual del LSE en el sistema de la lengua, en la conformación del código teniendo en cuenta la conformación de dicho sistema en los niveles fonético-fonológico (o grafo-fónico >< grafo-gestual)

Bucle fonológico + Bucle articulatorio
||
Incidencias en la legua escrita

||

Intuición e interpretación de base fonológica
||
sonidos a disléxicos fonológicos o similar deficiencia en los aprendizajes

Por lo que se nos descubre:

Código abstracto con dos caras:
+ Verbal - Oral

||

Necesidad de un enfoque de aprendizajes bilingüe
||
implicación cognitiva y comunicativa

Viven sus primeras experiencias como personas sordas en unos años críticos del desarrollo afectivo, eso requiere con urgencia que el niño sordo, o con grave deficiencia auditiva, apoye sus estrategias de aprendizaje y su desarrollo cognitivo sobre el idioma materno desde el sistema lingüístico oral y de signos; en este caso, es el español como

ACTAS XLI (AEPE). Teresa G. SIBÓN MACARRO. Interlengua en la enseñanza de idioma...
Centro Virtual Cervantes

lengua meta o como lengua de acogida, en contexto de inmigración; es decir, *E/LE + LSE*. Nadie niega que es difícil.

Todo esto que estamos mencionando suponen un medio para facilitar el acceso a la información; por esta razón, es incuestionable la necesidad de tener un buen acceso a la lengua escrita, con las peculiaridades que la diferencian de la lengua oral, (canal, grafía, destinatario, mensaje cerrado, distinto grado de elaboración...). La simplicidad del lenguaje para el sordo en el fondo, y a la larga, no le ayuda; prestemos atención al grado de elaboración, por ejemplo.

Para cualquier docente especializado en la enseñanza de lenguas se hace necesario conocer la comunidad y la cultura de un menor sordo, o con grave deterioro de su capacidad auditiva; la tarea de 'sobrevivir' en un mundo de contradicciones es un reto cotidiano en estas personas antes de que se enfrenten por cauce cotidiano a la riqueza de conflictos-superaciones de la vida misma en las correspondientes fases de logro del uso de razón, de la superación de la crisis de la pubertad y de los vericuetos hacia la madurez humana.

4. ¿Qué significa impulsar la creación de un Centro de Lenguas Bilingüe desde LSE?

Se hace evidente la complejidad de la aplicación del término "bilingüismo" para un español y para un aprendiz de español con deficiencia auditiva, que se desenvuelve en un entorno oralista y con las vivencias del mundo de las personas sordas.

El derecho al 'bilingüismo' fue reconocido en el Pleno de Parlamento de Andalucía, en septiembre de 2003. Tras esta actitud, surgió un reflejo en la política lingüística de nuestra comunidad autónoma; pero aún no ha madurado como se esperaba o se deseaba, precisamente por aquello que comentábamos más arriba: la dependencia de la atención de estas cuestiones de personas que no logran demostrar la preparación adecuada a niveles pedagógicos, psicológicos, lingüísticos y filológicos; junto con las infiltraciones en reivindicaciones políticas que 'infectan' de intereses ajenos una preocupación propia. Quedamos, una vez más, a merced del papel de las ONGs en la enseñanza, -en todo caso, muy loable; sin lugar a dudas-.

Curiosidad: ¿el LSE será Lenguaje oficial del territorio nacional? Seamos coherentes. Se trata de una manifestación de un mismo sistema de la lengua a través de un código en términos gestuales, que suple el desarrollo de una de las destrezas lingüísticas para, de esta manera, favorecer el desarrollo de las destrezas comunicativas. Esto supone, por tanto, que las personas oralistas y las personas no-oralistas disponen del conocimiento de otro medio para lograr el éxito en la secuenciación de los objetivos-contenidos hacia el aprendizaje idiomático, a través de unos mismos contenidos temáticos, funcionales, léxico-gramaticales, sobre un personalizado cauce de los metodológicos.

ACTAS XLI (AEPE). Teresa G. SIBÓN MACARRO. Interlengua en la enseñanza de idioma...
Centro Virtual Cervantes

¿Por qué es importante matizar a qué se llama "educación bilingüe"? Porque es un hecho la ineludible relación entre lo afectivo y lo comunicativo en el aprendizaje idiomático. Como es sabido, el peso de las adaptaciones curriculares (AC), -en su caso, individualizadas (ACI)-, contempla el coeficiente intelectual (CI) y la inteligencia emocional (IE) del aprendiz. Como enseñantes, hemos de observar + describir + instrumentalizar + relacionar el grado de discapacidad en los aprendizajes y grado de deficiencia en las expectativas de logro.

Pensemos en ese paso de la comprensión del mundo, desde los oralistas y desde los no-oralistas, a la conformación del LS, -tan próximo a los ideogramas-. Nos servirá deducir de lo natural de este proceso en lo connatural de la adquisición al tratar a un bebé durante su proceso de descubrimiento, de ejercicio, de imitación, de construcción; se hace necesario establecer esas vías de relación entre el aprendizaje y asimilación de comportamientos lingüísticos y conductuales:

Aprendizaje de L2+ LS de L2 -> Asimilación de L1 + LS de L1

Asimismo hemos de atender a la particular conjugación de lo denotativo y lo connotativo desde ambos mundos compartidos por un acto de habla en común rendimiento comunicativo funcional. Esto nos lleva a analizar el papel de la interpretación de signos para la escuela. ¿Se producen ciclos de feed-back negativos? No más que si existieran otro tipo de interferencias cognitivas o motrices o evolutivas en los aprendices; hemos de aprender a observar e intervenir, con la serena certeza de que nadie nace sabiendo. Además, pensemos por un momento que, del mismo modo que enseñamos L2=español a personas de muy diferentes mentalidades, culturas, lenguas y vivencias humanas, y buscamos aprender unas nociones sobre esa plural realidad para garantizar un aprendizaje significativo y eficaz; así, hemos de buscar aprender unas nociones sobre las particularidades vivenciales de las personas con deficiencia auditiva, del mundo de los no-oralistas.

4.1. Adaptación pero no excepciones. Adaptaciones a favor del logro.

Es imposible vivir todas y cada una de cualesquiera que sean particularidades de aprendizaje del alumnado de idiomas en la propia piel, -valga la expresión-; es decir, no es factible ser 'actante' tal y como lo vive y lo experimenta el aprendiz. La falta de una justa atención que se le ha venido dando al aprendizaje global de personas sordas no exime de la observación objetiva de su inserción e integración en una existencia compartida, como cualquier otro sujeto aprendiente.

El Centro educativo, por ello, no debe suplir el aprendizaje autónomo, y sí ayudar a descubrir canales de auto-aprendizaje e incentivarlo, como con todos y cada uno. Ser una persona sorda jamás implica torpeza o retraso sino unas particularidades inherentes en los procesos de enseñanza/ aprendizaje.

ACTAS XLI (AEPE). Teresa G. SIBÓN MACARRO. Interlengua en la enseñanza de idioma...
Centro Virtual Cervantes

Es cierto que en el mundo no-oralista las manifestaciones estético literarias y las recurrencias retóricas se enfrentan a la simplificación de los matices a través de los gestos en comunicación; Cuando un gesto puede ser interpretado de una manera diferente según el contexto, en un primer momento, nos parece una premisa obvia. Sin embargo, las peculiaridades difieren entre el mundo oralista y el no-oralista: nos aproximamos de manera diferente a las palabras.

A veces, los matices se pierden en el camino, y la estética de lo oral no pasa al LSE; asimismo, el paso de las pautas estéticas oralistas a la expresión escrita y a la comprensión lectora es diferente de las pautas estéticas no-oralistas a la expresión escrita y a la comprensión lectora. El lenguaje oral tiene sus propios referentes. El lenguaje de signos, aún compartiendo el sistema de la lengua, maneja de manera 'sui generis' los mismo referentes. Son vivencias distintas de la misma realidad; son relaciones entre lenguaje y pensamiento en apoyaturas distintas.

Desde mayo del año dos mil seis se cuenta con:

- Nueve centros preparados
- Diecisiete maestros especializados
- Treinta y ocho intérpretes de Lengua de signos
- Cuatro centros especializados: dos públicos y dos privados

La idea es que con el tiempo serán Centros de recursos y que, con el tiempo, se conviertan en otro tipo de centro educativo, dentro de los llamados *Centros bilingües.*

4.2. Formación del Profesorado

El profesorado tiene que creer en este tipo peculiar de bilingüismo o seudo-bilingüismo; no son dos idiomas distintos, y sí son dos formas de comunicar en un idioma. Hemos de prestar atención sobre las diferencias entre aprendices adultos y aprendices niños, pero en la misma relación que en el mundo oralista: sus vivencias del entorno son distintas según la edad. Se suma otra diferencia que puede cobrar tintes particulares en un niño sordo, en virtud de la conciencia de las particularidades de su aprendizaje en un mundo oralista.

El adulto que esté a cargo del estudiante, o el mismo, según el caso, ha de informar con objetividad al docente sobre la situación y la necesidad de un Intérprete de lengua de signos (ILSE) Pero aún más: debe dar la oportunidad de que el docente normooyente se aproxime a las dificultades peculiares que posea en el paso del LSE a los niveles lingüísticos desde la construcción morfológica o sintáctica o enunciativa en la expresión escrita y sobre el sugestivo puente que en los nooyentes supone el desarrollo de la comprensión lectora.

ACTAS XLI (AEPE). Teresa G. SIBÓN MACARRO. Interlengua en la enseñanza de idioma...
Centro Virtual Cervantes

4.2.1. Papel del intérprete de signos en la escuela, de la mano de las Aulas Transitorias de Adaptación Lingüística (ATAL)

Una de las metas del docente responsable de este tipo de atención personalizada es asegurarse la eficacia de este servicio previsto por nuestra comunidad en la acogida de personas extranjeras; así, propiciaría la búsqueda de los medios para evitar que poco a poco se vaya empequeñeciendo la comunicación en el recién llegado a nuestro territorio nacional.

Es aconsejable que la persona que desempeñe el apoyo como ILS trabaje conjuntamente con el docente de ATAL para que se cubran los frentes de aprendizaje sobre el desarrollo de habilidades comunicativas. Al mismo tiempo, es muy saludable, mentalmente, contar con el asesoramiento de una persona sorda que haya pasado por el aprendizaje de idiomas, por la adaptación de la lectura labio-facial, por las adaptaciones de las habilidades de comunicación del intérprete o de la intérprete para facilitar el acceso a la comunicación, y para suplir la necesidad de tener un buen acceso al texto escrito, desde la lectura y la comprensión de obras adaptadas.

La simplificación del lenguaje para el sordo en el fondo y a la larga no le ayuda. Es un camino difícil; y, como docentes, hemos de prestar especial atención al grado de elaboración. Hemos de abordar, por tanto, la revisión de la eficacia de distintos flancos:

- Mundo de contradicciones
- Asesores sordos
- Maestro tutor
- Profesor bilingüe
- Profesor especialista en Pedagogía terapeutica
- Maestro en Audición y Lenguaje

Apoyo en el juego-trabajo, para desarrollar las siguientes funciones:

- Agente activo del proceso educativo
- Ser modelo sordo adulto
- Garantizar una total comunicación (padres, madres, profesores)
- Desarrollar distintas actitudes dentro del aula
- Favorecer el LSE, la Lectura, la escritura
- Apoyar el aprendizaje de otras áreas.

Hemos de contribuir al acercamiento de la LSE para alumnos, padres y docentes: la comunicación con sus iguales.

Miembros de la Asociación de Granada entregaron a los participantes de esas *II Jornadas sobre Bilingüismo* un folleto informativo sobre "Servicio de Orientación y Atención a Familias con miembros Sordos y Educación"(SOAFS), en cooperación

ACTAS XLI (AEPE). Teresa G. SIBÓN MACARRO. Interlengua en la enseñanza de idioma...
Centro Virtual Cervantes

con el "Servicio Integral de Atención a la Comunidad Sorda" (SIACS), en donde se contempla diversos apartados de una amplia guía de recursos, desde lo sanitario y lo educativo, en ámbitos de actuación con:

- Madres/ padres sordos con descendencia oyente
- Madres/ padres sordos con descendencia sorda
- Madres/ padres oyentes con hija(s) o hijo(s) sordos
- Familias mixtas - bilingües

Según se explica en dicho folleto se debe a un programa de la Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas (FAAS) denominado: "Atención al entorno de las personas Sordas para la integración socio-familiar", subvencionado a través de la convocatoria del 0'52% IRPF; y pretende: "Atender las necesidades y demandas de las familias con miembros sordos; informar sobre la Comunidad Sorda, los sistemas de comunicación, el bilingüismo en la educación. Todo ello, facilitando la comunicación y creando espacios de encuentro sin barreras de comunicación, así como, informarán y orientarán a todos los profesionales que trabajen con familias con miembros sordos"

5. Conclusiones

No todos tienen las mismas habilidades para el aprendizaje, y esto es independiente de si tiene o si se le manifiesta algún tipo de deficiencia. La persona con restos auditivos, con habilidades como oyente, puede perder dichas habilidades en el comunicación oral si el hecho de introducirse en el mundo de sordos implica, para él o para ella, dejar a un lado su experiencias y vivencias con normo-oyentes.

Seguimos aprendiendo. Esta vez, espero que os haya motivado a prestar atención a las manifestaciones de automarginación en las personas sordas, a observar y analizar las particularidades de nuestro mundo oralista frente al que ellos construyen implícitamente desde sus propias vivencias de la realidad, existenciales y de aprendizaje. Procuremos no engrosar el empobrecemiento idiomático y sí contribuyamos a enriquecer la lengua origen con la lengua meta.

Referencias Bibliográficas

Calvo, J. (ed.): *Contacto interlingüístico e intercultural en el mundo hispano.* Universidad de Valencia. 2001.

Corder, S. P.: *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford University Press

Cummins, J. : *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon, UK: Multilingual Matters. 2000.

Centro Virtual Cervantes

DÖPKE, S. (ed.): *Cross-Linguistic Structures in Simultaneous Bilingualism.* Amsterdam. John Benjamins. 2000.

FAERCH, C. - KASPER, K. (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication.* London. Longman

FANTINI, A.E.: *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic Perspective.* San Diego. College-Hill 1985 [(1982) *La adquisición del lenguaje en el niño bilingüe.* Barcelona. Herder].

FERNÁNDEZ, S. : *Análisis de errores e Interlengua en español como lengua extranjera.* Madrid. Edelsa. 1997.

MIQUEL, L. – SANZ, N. :"El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable 15.*1991:54-60.

MUÑOZ, CARMEN : "La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva" *Segundas lenguas.* Barcelona. Ariel. 2000: 231-257.

MUYSKEN, P.: *Bilingual Speech. A Tyipology of Code-Mixing.* Cambridge University Press. 2000.

RICHARDS, J. - LOCKHART, CH: *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Cambridge. CUP.1998

SELINKER, L. : "Interlanguage" en J.C.Richards, T.S. Rodgers: *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge University Press.1986/ 1984_6: 31-54 (reproduc. del artículo publicado en *IRAL, 10.*(1972) 209-231).

SIGUÁN, M. : *Bilingüismo y lenguas en contacto.* Madrid. Alianza Editorial. 2001.

_ _ _ _ _ _ : *La escuela y los inmigrantes.* Madrid. Paidós. 1998.

TARONE, E.: "Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage" *Language Learning. 30.* 1980: 417-431.

TITONE, R. : *Bilingüismo y educación.* Barcelona. Fontanella. 1976.

TORRE, S. DE LA : *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación.* Madrid. Escuela Española.1993.

VÁZQUEZ, GRACIELA: *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid. Edelsa. 1999

Revistas

Interlingüística

Interlanguage Studies Bulltin Utrecht

ACTAS XLI (AEPE). Teresa G. SIBÓN MACARRO. Interlengua en la enseñanza de idioma...

Centro Virtual Cervantes

ALGUNAS REFERENCIAS DE INTERÉS

Confederación Estatal de Personas Sordas
C/ Alcalá, 160, 1F - 28028 Madrid
Tfno: 91.356.58.32 - Fax: 91.355.43.36

Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas
C/Arzobispo Pedro de Castro, s/n. Edif.Columba,1-18013 Granada
Tfno: 956.185.045 Fax: 958.170.108
(Sedes en todas las provincias andaluzas)

Asociación de Personas Sordas de Cádiz
C/ Santa Elena, 2 -1°. Edif. Las Calesas - 11006 Cádiz
Tfno: 956.2000.917 - Fax: 956.251.531

Centro Cultural de Personas Sordas de Sevilla "Torre de oro"
C/ Ronda de Capuchinos, 4 bajo - 41003 Sevilla
Tfno: 954.541.753 - Fax: 954.542.646

Sociedad Federada de Personas Sordas de Málaga
C/Lagunillas, 59. 29012 Málaga
Tfno: 952.262.296 - Fax: 952.262.201

Agrupación de Personas Sordas de Granada y Provincia
Plaza de los Girones, 7 dupl. - 18009 Granada
Tfno: 958.222.436 - Fax: 958.228.929

Agrupación de Personas Sordas en Almería
C/ La Plata, 1 -4008 Almería
Tfno: 950.254.218

ACTAS XLI (AEPE). Teresa G. SIBÓN MACARRO. Interlengua en la enseñanza de idioma...
Centro Virtual Cervantes

PARTE IV

Temas literarios

Centro Virtual Cervantes