

El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática

Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz

Universidad de Sevilla

ireyes@us.es

Joaquín Mora Roche

Universidad de Sevilla

mora@us.es

Resumen

En la última década se ha producido en España un notable avance en el reconocimiento de las posibilidades de la Lengua de Signos Española (LSE) como lengua de comunicación dentro del sistema educativo. Sin embargo, estos avances contrastan con el bajo nivel de dominio de la LSE con la que los jóvenes sordos llegan a los institutos de secundaria, motivado porque el 95% tiene progenitores oyentes, que no dominan la LSE, y porque en los centros de educación primaria están expuestos mayoritaria y exclusivamente a la lengua oral. En estas circunstancias cabe preguntarse hasta qué punto se le puede sacar todo el partido posible a la figura del intérprete o dicho de otro modo hasta qué punto el aprendizaje tardío e informal de la LSE puede afectar su uso como vehículo de transmisión de conocimientos. Para responder a estas cuestiones se presenta un estudio en el que se ha evaluado la comprensión signada de un grupo de personas sordas signantes (nativas y no nativas en LSE), a partir del cual se pueden extraer una serie de implicaciones educativas prácticas.

Palabras clave: Lengua de Signos Española (LSE), sordos, Educación Secundaria.

Abstract: *The educational use of Spanish Sign Language (SSL) and its problematic*

Over the last decade a significant progress has been made towards acknowledging the possibilities of the Spanish Sign Language (SSL) becoming a language for communication within

an educational context. However, this progress contrasts with the low level of SSL command with which deaf young people enter secondary schools, as a result of 95% of parents being able to hear and not being familiar with SSL, and of primary centres being mainly and exclusively exposed to oral language. In these circumstances, it is fair to ask to what extent the late and informal SSL learning may affect its use as a transmission vehicle of knowledge. In order to answer these questions, a study evaluating the SSL understanding of a group of deaf people familiar with SSL (both native and non-native in SSL) is presented. A number of educational practical implications can be drawn from it.

Key words: Spanish Sign Language (SSL), deaf people, Secondary Education.

Introducción

Desde que en 1993 se firmara un convenio de colaboración entre el MEC y la CNSE para hacer llegar el servicio de interpretación hasta las aulas, la figura del intérprete en los institutos de secundaria ha experimentado una evolución notable. En primer lugar, porque este tipo de convenio se fue extendiendo a distintas autonomías y ello ha permitido que el número de intérpretes en los institutos de secundaria se haya ido incrementando sin cesar. En segundo lugar, porque en 1995 se estableció, por el Real Decreto 2060/95 de 22 de diciembre, el título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos, un ciclo formativo de grado superior que garantizaba una formación básica y actualizada en materia de interpretación en lengua de signos española (LSE). En tercer lugar, porque la legislación educativa ha ido reconociendo la necesidad de que la administración facilite el uso de la LSE en aquellos centros educativos que tengan integrado a alumnado con deficiencia auditiva

Sin embargo, los avances anteriores contrastan con el bajo nivel de dominio de la LSE con la que los jóvenes sordos llegan a los institutos de secundaria, motivado porque el 95% tiene progenitores oyentes, que no dominan la LSE, y porque en los centros de educación primaria están expuestos mayoritariamente y exclusivamente a la lengua oral, lo que hace que su aprendizaje de la LSE, de darse, tenga lugar de manera tardía y en contextos informales. En estas circunstancias cabe preguntarse hasta qué punto se le puede sacar todo el partido posible a la figura del intérprete de LSE en los centros de secundaria.

Objetivos

Para dar respuesta a ese interrogante y, más concretamente, para dilucidar hasta qué punto el aprendizaje tardío e informal de la LSE puede afectar a su uso como vehículo de transmisión de conocimientos se realizó un estudio (Rodríguez, 2005) con los siguientes objetivos:

- Evaluar la comprensión signada de discursos típicos de la Educación Secundaria en sujetos signantes.
- Examinar la influencia de la edad de aprendizaje de la LSE sobre la comprensión signada.
- Examinar la influencia del dominio de la lengua oral sobre la comprensión signada.
- Examinar la influencia del contexto de aprendizaje de la LSE sobre la comprensión signada.

Muestra

Para lograr los objetivos anteriores se utilizó una muestra formada por 36 sujetos sordos signantes que diferían entre sí por su dominio o no de la lengua oral (LO). De esta manera contamos con dos grupos: personas sordas monolingües (dominan y utilizan habitualmente la LSE, siendo su conocimiento de la LO tan rudimentario que le impide la comunicación completa a través de esta vía) y personas sordas bilingües (dominan y utilizan a diario ambas lenguas).

La muestra se seleccionó fundamentalmente a través de las asociaciones de sordos de tres provincias andaluzas (Sevilla, Cádiz y Huelva).

La participación en el estudio fue voluntaria y estuvo sujeta a los siguientes requisitos:

- Sujetos cuyo límite de edad estuviera entre los 14 años (fin de la escolaridad obligatoria tradicional) y los 65 años (edad de jubilación).
- Sujetos con una inteligencia dentro de la normalidad (medida a través del test de Matrices Progresivas de Raven).
- Sujetos que hubieran asistido a la escuela durante 5 ó más años.

- Sujetos que tuvieran un adecuado nivel de dominio de la LSE. Este dominio fue evaluado mediante dos pruebas de expresión signada que fueron sometidas al juicio de una persona sorda signante nativa y una intérprete con amplia experiencia.

Aplicando los criterios anteriores, la muestra quedó conformada por:

- *Personas sordas monolingües* (sólo dominan la LSE). Este grupo reunía las siguientes características:

- Número: 26
- Género: 16 hombres y 10 mujeres.
- Edad: 25 años de media (desviación típica 5).
- Cociente intelectual: 104,03 de media (desviación típica 12,15).
- Tipo de sordera: 10 severas y 16 profundas.
- Edad de inicio de la sordera: media de 0,72 años (máximo 5 años y mínimo 0).
- Edad de aprendizaje de la LSE: media de 7,1 años (desviación típica 6,4).
- Contexto de aprendizaje de la LSE: un sujeto aprendió esta lengua en el ámbito familiar, dos sujetos a través de visitas a las asociaciones de sordos, dos sujetos mediante el contacto con amigos sordos signantes y 21 en el recreo de sus colegios. Ningún sujeto acudió a cursos sobre la LSE.
- Audición de los progenitores: dos con padre y/o madre sordo y 24 con padres oyentes.
- Conocimiento de la LSE por parte del padre y/o la madre: uno con padres signantes (y también sordos) y 25 con progenitores que sólo usan la lengua oral.

- *Personas sordas bilingües* (dominan la LSE y la LO). Este grupo se caracterizaba por:

- Número: 10
- Género: cuatro hombres y seis mujeres.
- Cociente intelectual: 111 de media (desviación típica 11,27).
- Edad: 25 años de media (desviación típica 5).
- Tipo de sordera: dos moderadas, cinco severas y tres profundas.
- Edad de inicio de la sordera: media de 1,3 años (máximo 9 años y mínimo 0).
- Edad de aprendizaje de la LSE: media de 15,1 años (desviación típica 6,7).

- Contexto de aprendizaje de la LSE: Ningún sujeto adquirió la LSE en su propia familia, dos sujetos la aprendieron en sus visitas a las asociaciones de sordos, dos sujetos lo hicieron gracias a los contactos con amigos sordos signantes, dos sujetos acudieron a cursos sobre la LSE y cuatro aprendieron esta lengua durante el recreo en sus colegios.
- Audición de los progenitores: La totalidad del grupo tiene progenitores oyentes.
- Conocimiento de la LSE por parte del padre y/o la madre: La totalidad del grupo tiene progenitores que usan exclusivamente la lengua oral.

Respecto a la equivalencia entre estos dos grupos se aprecia que:

- Las diferencias de género no resultaron ser estadísticamente significativas (los p-valores asociados al estadístico Chi-cuadrado de Pearson y a la razón de verosimilitud Chi-cuadrado fueron para ambos de 0,244).
- Tampoco la edad introdujo diferencias significativas entre ambos grupos porque, tras aplicar una t de Student para grupos independientes, se obtuvo un valor de la t de -0,942, con una p asociada de 0,354.
- El nivel intelectual se midió a través del test de Matrices Progresivas de Raven en su escala general (SPM). Las puntuaciones se tipificaron en puntos C.I., con una media de 100 y una desviación típica de 15, teniendo en cuenta la información técnica proporcionada por los autores de la prueba (Raven, Court y Raven, 1996). Posteriormente, se aplicó una t de Student para grupos independientes, porque así lo aconsejaba la naturaleza de los datos. En el resultado obtenido (t de 1,569 y p asociada de 0,126) se observó que, aunque la media del grupo de sujetos bilingües es superior a la del grupo de sujetos monolingües, no se encontraron diferencias significativas a los niveles habituales (0,05), por lo que hay que aceptar que los dos grupos son semejantes en inteligencia.
- El tipo de sordera sí que es claramente diferente en ambos grupos, abundando más las sorderas profundas en el grupo de sujetos monolingües que en el de los sujetos bilingües. Pero esta es una característica inherente al tipo de muestra empleada y típica de los sujetos que forman el primer grupo.
- A pesar de que, por término medio, la edad de aparición de la pérdida auditiva es ligeramente inferior en el grupo de sujetos monolingües, la prueba t de Student para muestras independientes indica que esa diferencia no es estadísticamente significativa (t de 0,795, p asociada de 0,432).

- Por lo que respecta a la edad de aprendizaje de la LSE, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (t de 3,288, p asociada de 0,002), resultando que los sujetos monolingües son más precoces en este aprendizaje (7,1 años) que los sujetos bilingües (15,1 años).
- El contexto de aprendizaje de la LSE no provoca diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (los p -valores asociados al estadístico Chi-cuadrado de Pearson y a la razón de verosimilitud Chi-cuadrado fueron respectivamente de 0,054 y 0,051).
- Ni el estado de audición de los progenitores, ni su conocimiento de la LSE introduce diferencias entre ambos grupos (los p -valores asociados al estadístico Chi-cuadrado de Pearson y a la razón de verosimilitud Chi-cuadrado fueron respectivamente de 0,367 y 0,246 para el estado de audición y de 0,529 y de 0,416 para el conocimiento paterno/materno de la LSE).

En definitiva, los grupos empleados en la muestra son equivalentes en cuanto a género, edad, CI, momento de aparición de la pérdida auditiva, presencia de sordera y conocimiento de la LSE por parte de los progenitores; pero difieren en cuanto al tipo de sordera que presentan y a la edad de aprendizaje de la LSE.

Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

Todos los sujetos fueron expuestos a mensajes signados con un nivel de dificultad en su comprensión correspondiente a la etapa de Secundaria. En concreto, los mensajes eran interpretaciones a la LSE de artículos periodísticos sobre el fenómeno de los malos tratos y sobre la problemática de la vivienda para los universitarios (Anexos I y II, respectivamente). Cada uno de los mensajes fue traducido a la LSE por una intérprete con amplia experiencia. Se grabó a esta persona transmitiendo cada mensaje y, posteriormente, los mensajes se expusieron individualmente. A cada sujeto se le dijo que debía prestar mucha atención al contenido del mensaje porque luego se le iban a formular unas preguntas.

La comprensión de los mensajes se evaluó a través del resumen que los sujetos realizaban de los mismos, a través de una serie de seis preguntas cerradas (de verdadero o falso) y seis preguntas abiertas sobre su contenido, a través del título que los sujetos asignaban al mensaje expuesto y a través del número de veces que cada sujeto solicitaba volver a ver la grabación.

En el resumen que elaboraba el sujeto del mensaje signado se contabilizaron:

- el número de contenidos explícitos del mensaje que era capaz de mencionar;
- el número de contenidos implícitos (o ideas que no aparecen directamente en el mensaje pero que pueden extrapolarse a partir de él);
- el número de contenidos inventados (o elaboraciones propias del sujeto que no correspondían con el mensaje presentado) y
- el número de ideas erróneas (o fallos en la comprensión).

El recuento de estos contenidos se realizó mediante el consenso entre tres evaluadores.

Con respecto a las preguntas cerradas, la evaluación se llevó a cabo estableciendo previamente la verdad o falsedad de cada cuestión. Se registró la respuesta de cada sujeto y se otorgó 1 punto a cada respuesta correcta y un 0 a la nula o incorrecta. Finalmente, se sumaron los aciertos, que podían alcanzar una puntuación máxima de 6.

La evaluación de las preguntas abiertas siguió un procedimiento similar. Previamente a la evaluación se señalaron en una plantilla las respuestas para las seis preguntas y se desarrolló el siguiente sistema de puntuaciones:

- 1 punto: Si la respuesta del sujeto se consideraba *apropiada*, es decir, si contenía las especificaciones de la pregunta y utilizaba información del mensaje para responder a la cuestión.
- 0,5 puntos: Si se consideraba *parcialmente apropiada*, es decir, si contenía parte, pero no toda la información requerida por la pregunta.
- 0 puntos: Si *no había respuesta* o ésta se consideraba *inapropiada*, es decir, si no contenía ninguna de las especificaciones demandadas en la pregunta.

Las puntuaciones de las respuestas se otorgaron por consenso entre tres evaluadores. Finalmente, se sumó la puntuación de cada una de las preguntas para hallar la puntuación total en preguntas abiertas para cada texto, que no podía superar la puntuación máxima de 6 puntos.

Finalmente, para valorar el título propuesto por el sujeto éste recibió: 1 punto, si el título era *apropiado*, es decir, si su contenido hacía referencia a los aspectos claves del mensaje. 0,5 puntos, si el título era *parcialmente apropiado*, es decir, si su contenido contenía parte de los aspectos claves del mensaje pero podía o no añadir otros accesorios. 0 puntos, si *no se elaboraba ningún título* o éste se consideraba *inapropiado*, es decir, si su contenido no contenía ningún aspecto clave del mensaje.

Resultados

La comprensión signada de discursos típicos de la Educación Secundaria en sujetos sordos signantes

En la Tabla I se aprecian las características de la comprensión media de los mensajes signados por parte de todos los sujetos sordos que integran la muestra.

TABLA I. Características de la comprensión de los mensajes signados por parte de todos los sujetos sordos integrantes de la muestra

Contenidos explícitos	Citan casi la mitad de los contenidos del mensaje (el 49,5% del total).
Contenidos implícitos	Extrapolan 4,5 ideas implícitas (una por cada 6 contenidos explícitos).
Contenidos inventados	Inventan 4,5 contenidos (uno por cada 4 explícitos).
Contenidos erróneos	Cometen 4,25 fallos (uno por cada 5 explícitos).
Preguntas cerradas	Obtienen una puntuación de 4,81 sobre un máximo de 6.
Preguntas abiertas	Obtienen una puntuación de 3,71 sobre un máximo de 6.
Título	Puntúan 0,72 sobre un máximo de 1.
Número de repeticiones	Por término medio piden 3 repeticiones (mínimo: 0 y máximo: 12).

Con respecto a los contenidos explícitos los sujetos evaluados fueron capaces de mencionar, por término medio, casi la mitad de los contenidos explícitos de los mensajes (el 49,5%), es decir, 27,2 contenidos de los 55 posibles (desviación típica de 9,3 valor mínimo 4 y valor máximo 43). Este nivel de comprensión que, en general y en principio, parece sólo suficiente, aumenta si se tiene en cuenta que, junto con los contenidos explícitos los sujetos fueron capaces de extrapolar una idea implícita por cada 6 de las que aparecían explícitamente recogidas en los textos (es decir, extrapolaron una media de 4,5 ideas implícitas, con una desviación típica de 3,4, un valor mínimo de 0 y máximo de 16). Si se tienen en cuenta simultáneamente el promedio de contenidos explícitos e implícitos mencionados, el nivel de comprensión alcanza el 60% de los mensajes.

La aceptable comprensión de estos mensajes signados se encuentra avalada, no sólo por los datos anteriores sino, también por el escaso número de ideas inventadas y de errores cometidos, en general, en la recepción de los mensajes: por término medio 4,5 invenciones (con una desviación típica de 4,2, un valor mínimo de 0 y máximo de 18) y 4,25 errores (con una desviación típica de 2,1, un valor mínimo de 0 y máximo de 9). Sin embargo, merece la pena destacar que los errores que se cometieron con mayor frecuencia fueron debidos a:

- problemas en el procesamiento de los dígitos signados. Cifras como *64 millones*, *1,15* y *2.050* fueron percibidas erróneamente como 64.000, 640, 69, 34; como 1,20; 1,4; 1,14 y 1,13 y como 2.020, 2.500 y 2.000, respectivamente;
- la confusión de los parámetros de algunos signos, que llevaba a interpretarlos con un significado muy distinto al de los signos originales, lo que dificultaba a su vez la comprensión del mensaje (por ejemplo, MITAD se confundió con HIPOACÚSICO, DURANTE-UN-AÑO se confundió con MÁS GRANDE o MÁS LEJOS); y
- la omisión de la expresión facial que acompañaba a las preguntas, como resultado se interpretaba la oración interrogativa como afirmativa.

Mayberry y Fischer (1989), Mayberry (1993) y Emmorey y Corina (1990, 1992) han asociado estos errores con un aprendizaje tardío de la lengua de signos y, como consecuencia, con un bajo dominio de esta lengua, que dificulta su comprensión. Este era el caso de la mayoría de los sujetos sordos de la muestra empleada, dado que la edad media de aprendizaje de la LSE se elevaba a 9,4 años para el total de la muestra (con una desviación típica de 7,3 un valor mínimo de 0 y máximo de 34).

Junto con el número de ideas inventadas y de errores, el número de repeticiones necesarias para comprender el mensaje se consideraba una medida de mala comprensión pero, en consonancia con los datos anteriores, este indicador de baja comprensión tampoco destacó en general en la muestra de sujetos examinada. En concreto, la media de repeticiones fue de 3 (desviación típica 2,7), aunque siete sujetos no demandaron ninguna repetición. Sin embargo, 13 sujetos de los 36 precisaron un número mayor de repeticiones, concretamente seis sujetos necesitaron cuatro repeticiones, uno necesitó cinco, cuatro precisaron seis y dos sujetos, solicitaron volver a ver la grabación nueve y 12 veces, indicando con ello que su comprensión del mensaje se desarrollaba con enorme dificultad.

En cuanto a las preguntas de verdadero o falso sobre los mensajes, la puntuación media obtenida fue de 4,81 sobre una puntuación máxima de 6 (desviación típica 1,14; valor mínimo 2 y máximo 6). Es decir, por término medio los sujetos sordos contestaron correctamente a la mayoría de las preguntas cerradas formuladas sobre los mensajes.

El promedio de respuestas correctas en las preguntas abiertas fue menor (3,71 con una desviación típica de 1,3, un valor mínimo de 0,5 y un valor máximo de 6), pero se mantuvo ligeramente superior a la mitad de la máxima puntuación posible (6).

Finalmente, con respecto a la elaboración de un título para el mensaje, la puntuación media obtenida fue de 0,72 (desviación típica 0,35 valor mínimo 0 y máximo 1). Esta puntuación media resultó ser muy próxima a la máxima puntuación que podía obtenerse (1) y, por tanto, indicaba una buena comprensión. Sin embargo, es necesario señalar que la elección de un título para los mensajes presentados era una tarea de muy baja dificultad, debido a que la temática de los mensajes quedaba perfectamente explicitada en los contenidos de los mismos.

En conclusión, la comprensión media de los sujetos de la muestra parece en general aceptable, sin embargo un porcentaje considerable de sujetos (el 42%) presenta una comprensión baja o dificultades para acceder a los contenidos. Estas dificultades se manifiestan en resúmenes caracterizados por el bajo número de contenidos explícitos e implícitos mencionados y/o por el elevado número de ideas inventadas y de errores y/o por la necesidad de que se repita el mensaje para poder captar su significado y/o por el escaso número de respuestas correctas a las cuestiones planteadas sobre el texto. Teniendo en cuenta estos datos, cabe preguntarse qué variables pueden estar asociadas a la peor comprensión de los mensajes signados y es por ello que centramos nuestro análisis en la influencia de la edad y del contexto de aprendizaje de la LSE y del dominio de otra lengua.

La influencia de la edad de aprendizaje de la LSE sobre la comprensión signada

Para la realización de las comparaciones en virtud de la edad de aprendizaje de la LSE, los sujetos se dividieron en los siguientes grupos en función de esta variable, teniendo en cuenta la división utilizada por Newport (1990 y 1991): nativos (edad de aprendizaje de la LSE de 0 a 4 años), aprendices tempranos (edad de aprendizaje de la LSE de 5 a 8 años) y aprendices tardíos de la LSE (edad de aprendizaje de la LSE superior a 9 años). Para hallar la significatividad estadística de las diferencias, en este apartado y los siguientes, se utilizó las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y de U de Mann Whitney unilateral.

Cuando se compararon los tres grupos de aprendices de la LSE (nativos, tempranos y tardíos) empleando la totalidad de la muestra, no se apreciaron diferencias significativas en cuanto a la comprensión alcanzada de los mensajes signados, tal como se aprecia en la siguiente salida del programa estadístico SPSS 11.00 (véase Tabla II).

TABLA II. Diferencias en comprensión signada entre aprendices nativos, tempranos y tardíos

	Explícitos	Implícitos	Inventados	Erróneos	Nº repeticiones	Preguntas cortas	Preguntas abiertas	Título
Chi-cuadrado	2,826	2,024	,102	1,150	1,177	,001	1,616	,762
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,243	,363	,950	,563	,555	,999	,446	,683

a. Prueba de Kruskal-Wallis

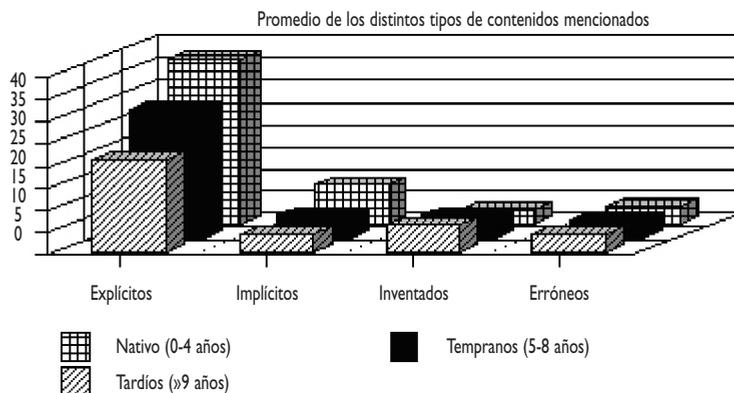
b. Variable de agrupación: Grupo edad LSE

Considerando sólo al grupo formado por sujetos sordos monolingües (véase Tabla III), cuando se comparan los aprendices nativos y los tardíos se obtiene que los aprendices nativos manifiestan mayores puntuaciones que los aprendices tardíos en cuanto a los contenidos explícitos mencionados, a los contenidos implícitos extrapolados, a las respuestas a las preguntas abiertas y a la elaboración de un título para el mensaje, pero esas diferencias sólo son significativas cuando se trata de los contenidos explícitos (sig. asintót. 0,030). Por otro lado, se observa que los sujetos nativos inventan menos cantidad de contenidos que los aprendices tardíos de la LSE, pero estas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas.

TABLA III. Influencia de la edad de aprendizaje de la LSE sobre la comprensión signada en sujetos monolingües

Aprendices	Puntuaciones medias							
	Explícit.	Implíc.	Inv.	Error	P.Cerr	P.Abi	Título	Nº rep.
Nativos	37	9	3	4	5	5	1	2
Tempranos	29	5	5	4	5	3,9	0,7	2
Tardíos	21	4	6	4	4,29	2,9	0,6	3

GRÁFICO I. Influencia de la edad de aprendizaje de la LSE



Las diferencias entre los aprendices nativos y tempranos, dentro del grupo de sujetos monolingües, consisten en que los primeros obtienen mayores puntuaciones que los segundos en cuanto a los contenidos explícitos, implícitos e inventados, las preguntas abiertas y la elaboración de un título. Sin embargo, esas diferencias no son significativas.

En definitiva, tal como se aprecia en la Tabla III y el Gráfico I, en el grupo de sujetos monolingües, la comprensión de los sujetos nativos apunta a ser superior a la de los aprendices tempranos y tardíos de la LSE, sin embargo, esa superioridad sólo se manifiesta, de manera estadísticamente significativa, en los contenidos explícitos.

Con respecto al grupo de sujetos bilingües, las comparaciones en función de la edad de aprendizaje de la LSE sólo pueden establecerse entre aprendices tempranos y tardíos porque no se encuentra en este grupo ningún sujeto nativo. Entre aprendices tempranos y tardíos, como se observa en la Tabla IV, apenas se aprecian diferencias en cuanto a los indicadores de comprensión de los mensajes signados y en ningún caso son estadísticamente significativas. Se puede deducir de este dato que el dominio de una primera lengua puede aminorar los efectos negativos del aprendizaje tardío de una segunda lengua y es por ello que cuando se domina la lengua oral no aparecen diferencias entre la comprensión signada de los aprendices tardíos de la LSE y la de aquellos que la aprendieron a edades más tempranas. Este análisis coincide con los resultados obtenidos por Mayberry (1993), pero el beneficio sobre la comprensión signada de la adquisición de la lengua oral por parte de las personas sordas signantes se pone de especial manifiesto en los análisis que se detallan en el siguiente apartado.

TABLA IV. Influencia de la edad de aprendizaje de la LSE sobre la comprensión signada en sujetos bilingües

APRENDIZ		PUNTUACIONES MEDIAS							
		Explícitos	Implícitos	Inventados	Erróneos	Preguntas cortas	Preguntas abiertas	Título	Repeticiones
TEMPRANO	Media	36	2	1	6	4	3,75	0,75	4
	Mínimo	29	0	0	5	3	3,5	0,5	4
	Máximo	43	3	1	7	5	4	1	4
	Desv.Típ	10	2	1	1	1,41	0,35	0,35	0
TARDÍO	Media	32	5	3	4	5,63	4,56	0,81	3
	Mínimo	10	2	0	0	4	2	0,5	0
	Máximo	40	16	5	9	6	6	1	12
	Desv.Típ	11	4	2	3	0,74	1,29	0,26	4

La influencia del dominio de la lengua oral sobre la comprensión signada

Si comparamos la comprensión signada de los sujetos de la muestra atendiendo a su dominio de la lengua oral, se observa que aparecen diferencias significativas entre los sujetos bilingües y monolingües en cuanto a los contenidos explícitos (sig. asintót. 0,012) y a las respuestas a las preguntas abiertas (sig. asintót. 0,049). En ambos casos los sujetos bilingües superan a los monolingües. En contenidos explícitos los primeros obtienen una puntuación media de 33 (desviación típica 10) y los segundos de 25 (desviación típica 8). En preguntas abiertas los bilingües obtienen una media de 4,4 (desviación típica 1,20) y los monolingües de 3,44 (desviación típica 1,25). Pero hay que recordar que estos dos grupos diferían entre sí en función de la edad de aprendizaje de la LSE, por lo que conviene repetir estas comparaciones de manera separada en cada uno de los grupos obtenidos en función de la edad de aprendizaje. Por otra parte, también se debe tener en cuenta que el grupo de sujetos bilingües sólo estaba formado por aprendices tempranos y tardíos, por ello, las comparaciones se han reducido a estos dos grupos.

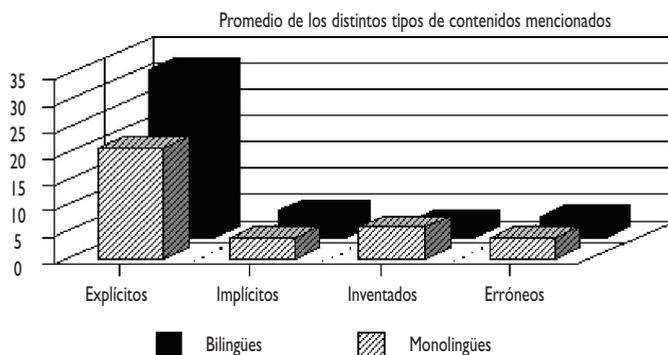
En el grupo de aprendices tempranos, como se observa en la Tabla V, apenas se aprecian diferencias entre aquellos que sólo dominan la LSE y aquellos que también dominan la lengua oral y las que se aprecian no llegan a ser estadísticamente significativas.

TABLA V. Influencia del dominio de la lengua oral sobre la comprensión signada en aprendices tempranos y tardíos de la LSE

Aprendizaje	LSE/LO	Expl.	Impl.	Inv.	Err.	P.Cerr.	P.Abi.	Titu.	NºRep.
Temprano	Monolingüe	29	5	5	4	5	3,9	0,73	2
	Bilingüe	36	2	1	6	4	3,7	0,75	4
Tardío	Monolingüe	21	4	6	4	4,29	2,96	0,64	3
	Bilingüe	32	5	3	4	5,62	4,56	0,81	3

En el caso de los aprendices tardíos sí aparecen diferencias en función de su dominio o no de la lengua oral (véase Gráfico II). Dentro de este grupo, cuando se comparan los sujetos monolingües y bilingües, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la mención de contenidos explícitos (sig. asintót. 0,018), en las respuestas a las preguntas abiertas (sig. asintót. 0,028) y a las preguntas cerradas (sig. asintót. 0,009). En todos los casos los sujetos sordos bilingües puntuaron más alto que los monolingües, lo que manifiesta una mayor comprensión de los mensajes signados en los primeros que en los segundos.

GRÁFICO II. Influencia de la LO sobre signantes tardíos



La influencia del contexto de aprendizaje de la LSE sobre la comprensión signada

En la muestra estudiada sólo dos sujetos declararon haber acudido a cursos de LSE para aprender esta lengua. El resto la aprendió a través del contacto con otras personas sordas en las asociaciones, en su colegio o en su tiempo de ocio. Teniendo en cuenta el escaso número de sujetos que aprendieron la LSE en contextos formales, debemos ser cautos en cuanto a las conclusiones que se extraigan de la comparación de la comprensión signada de estos sujetos con la de los que aprendieron esta lengua en contextos informales. Sin embargo, resulta interesante conocer si se aprecia algún tipo de diferencia que estudios posteriores, con muestras más amplias, tendrán que verificar.

Dividiendo la muestra en dos grupos en función de su contexto de aprendizaje de la LSE (formal o informal) y comparando la comprensión signada entre ambos grupos se obtienen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los contenidos explícitos mencionados (sig. asintót. 0,043) y las respuestas a las preguntas abiertas (sig. asintót. 0,034). En ambos casos los sujetos que acudieron a cursos para aprender la LSE obtuvieron puntuaciones más altas que los que no lo hicieron. Así, en contenidos explícitos los primeros mencionaron una media de 38 (desviación típica de 1) y los segundos de 26 (desviación típica de 9). En las respuestas a las preguntas abiertas los primeros obtuvieron una media de 5,5 (desviación típica de 0,71) y los segundos de 3,56 (desviación típica de 1,24).

Los sujetos que acudieron a cursos de LSE manifiestan haber aprendido esta lengua a una edad media de 21 años (desviación típica 1,41), mientras que los que no lo han hecho presentan una edad media de aprendizaje de la LSE de 8,94 (desviación típica 6,9), por tanto, las diferencias entre ellos en cuanto a la comprensión signada no sólo no pueden atribuirse a la edad de aprendizaje de la LSE, sino que, al contrario, parece que el estudio formal de la LSE puede compensar un aprendizaje tardío de la misma. No obstante, esta última afirmación requiere estudios posteriores que la avalen.

Conclusiones

El empleo de la LSE como lengua de transmisión de conocimientos puede ser problemático, no por las características propias de la LSE, sino por el bajo nivel de dominio que muchos sujetos sordos poseen de ella. Limitación ésta que, a su vez, tiene su origen en:

- un acceso tardío a esta lengua (muy pocos sujetos sordos la aprenden antes de los 3 años);
- la informalidad del contexto de su aprendizaje (muy pocos sujetos sordos afirman haber acudido a cursos de LSE o la ha estudiado en su propio centro educativo).

Estas dos circunstancias, presentes en la mayoría de los sujetos sordos del estudio, han provocado que la comprensión signada de los sujetos examinados haya sido especialmente vulnerable:

- en la transmisión de datos numéricos, provocando muchos errores en su recepción;
- en el proceso de percepción automática de los signos, provocando en muchos sujetos la demanda de abundantes repeticiones del mensaje.

De estos resultados se derivan consecuencias claras para el ámbito de la interpretación: si por las características del aprendizaje de la LSE los sujetos sordos necesitan más repeticiones del mensaje signado para su comprensión y una producción de signos más lenta para procesar los datos numéricos, estas necesidades deberían ser tenidas en cuenta en el proceso de interpretación. No obstante, estudios futuros deberían confirmar estas observaciones.

Por otra parte, en los resultados expuestos también se obtiene que, dentro del grupo de aprendices tardíos de la LSE, los sujetos sordos bilingües tienden a manifestar una comprensión signada más elevada que los sujetos sordos monolingües. Esta observación nos lleva a defender que la lengua oral no se debe descuidar en la educación de los sujetos sordos, aunque estos sean signantes, ya que, además de por razones de integración social, las situación de bilingüismo favorece especialmente a la comprensión de los mensajes signados cuando la LSE se ha adquirido en una etapa tardía de la vida del individuo.

Por las mismas razones es recomendable el estudio de la LSE en contextos formales, especialmente si se desea compensar las consecuencias negativas sobre la comprensión signada de un aprendizaje tardío de la LSE. Es decir, los institutos de secundaria que escolaricen a alumnado sordo usuario de intérpretes de LSE deberían ofertar a estos alumnos la posibilidad de estudiar esta lengua de una manera análoga a como sus compañeros oyentes estudian su lengua oral correspondiente como materia curricular.

Finalmente, de los resultados obtenidos se extrae que la LSE sirve para comunicar mensajes de cierto grado de complejidad y abstracción como los que se usan en la Educación Secundaria, siempre que se asegure que los sujetos tengan un buen nivel de LSE y que estén expuestos a una buena interpretación. Cumpliéndose estos requisitos, su uso está legítimamente autorizado en el marco educativo. La LSE puede ser un buen instrumento para las personas sordas, pero hay que tener en cuenta que la inclusión de la LSE dentro del sistema educativo, aún siendo una medida de importancia crucial, no resuelve todos los problemas que la escolarización de las personas sordas plantea.

Referencias bibliográficas

- ALONSO BAIXERAS, P. (COORD.); MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F.; NOGUEIRA FOS, R.; PINTO MUÑOZ, J. A.; SERNA SERNA, M. J.; VALDEMORO, L.; VÁZQUEZ AZNAR, A. M. (1998): *Signar; enseña lengua de signos española. Nivel inicial*. Madrid, CNSE.
- ALONSO GONZÁLEZ, M. (1999): «Vivienda: la asignatura pendiente de septiembre», en *ABC Inmobiliario*, 10 de septiembre de 1999, pp. 10-13.
- COLÍAS, Y. (1999): «¿Hay ahora más violencia contra las mujeres?», en *Blanco y Negro. Mujer*; 21 de noviembre de 1999, pp. 22-23.
- EMMOREY, K.; CORINA, D. (1990): «Lexical recognition in sign language: Effects of phonetic structure and morphology», en *Perceptual and Motor Skills*, 71, pp. 1227-1252.

- «Hemispheric specialization for ASL, signs and English words: Differences between imageable and abstract forms», en *Neuropsychologia*, 31, pp. 645-653.
- MAYBERRY, R. I. (1993): «First-Language Acquisition After Childhood Differs From Second-Language Acquisition: The Case of American Sign Language», en *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 36, pp. 1258-1270.
- MAYBERRY, R. I.; FISCHER, S. D. (1989): «Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of non-native sign language processing», en *Memory and Cognition*, 17, pp. 740-754.
- NEWPORT, E. L. (1990): «Maturational Constraints on Language Learning», en *Cognitive Science*, 14, pp. 11-28.
- (1991): «Contrasting conceptions of the critical period for language», en S. CAREY; R. GELMAN (eds.): *The epigenesis of mind: essays in biology and cognition*, pp. 111-130. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- RAVEN, J. C.; COURT, J. H.; RAVEN, J. (1996): Raven. *Matrices progresivas. Manual (2ª edición ampliada)*. Madrid, TEA Ediciones, S.A.
- RODRÍGUEZ ORTIZ, I. R. (2005): *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española*. Sevilla, Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.

Anexo I²: Texto empleado en la evaluación de la comprensión signada

Versión oral

El año pasado, en total, murieron 30 mujeres asesinadas por sus maridos. Además, en total, hubo 16.000 denuncias de mujeres a sus maridos o parejas. Pero, las autoridades dicen que, normalmente hay más asesinatos, maltratos que denuncias.

Los españoles en diez días (han visto) dos ejemplos horribles. Una mujer asesinada por su ex-novio que antes estaba en la cárcel y ahora estaba libre. Esa mujer había denunciado muchas veces antes el maltrato. En el segundo, el marido la tiró desde el balcón de un séptimo piso. Entonces, muchas veces las personas piensan por qué se da el tema del maltrato, por qué.

Los datos sobre el número total de malos tratos no son más ahora que antes, no se puede contar eso, ¿qué es lo que pasa? Que en la actualidad la sociedad es más sensible, además se recibe una información clara, por eso. El problema del maltrato se ha dado en todas las épocas de la historia, en todas las culturas y grupos. Ahora no se da especialmente más, lo que pasa ahora es que se denuncia. Ahora se apoya a la mujer que denuncia, antes la mujer se sentía culpable, se sentía mal, normalmente la mujer se consideraba mala esposa por eso.

Hay datos que influyen en el maltrato en el hogar. Se sabe que cuando una persona es pequeña y recibe maltrato, normalmente crece y, después de crecer en una familia recibiendo maltrato es capaz de maltratar a su familia.

Normalmente el maltrato se da en todos los grupos sociales por igual. Si se es pobre, si se tiene poco dinero, normalmente se da más maltrato. Si la situación económica es buena, puede separarse fácilmente, pero si el marido debe mantener a la mujer, después está el problema de separarse, de los hijos. Normalmente, la mujer ¿qué hace? Aguanta el maltrato.

En general, dentro se suele dar más maltrato en las parejas de jóvenes, pero puede que la denuncia se dé después del matrimonio. Las autoridades dicen que el maltrato empieza cuando son novios, pero ¿qué pasa? Después del maltrato la persona se arrepiente, pide perdón y declara su amor. Muchas veces lo que pasa es que la mujer perdona.

⁽²⁾ Adaptado por Yolanda Colías (1999)

También es importante decir que cosas como las bebidas alcohólicas o la contaminación pueden fácilmente trastornar y (provocar) el maltrato.

En la actualidad la evolución de las ciudades grandes facilita la agresividad y puede provocar estrés y puede que en el hogar haya más maltrato. Pero que en la actualidad se denuncie más en la ciudad que en los pueblos no quiere decir que en los pueblos haya menos maltrato, depende. Muchas veces los datos no nos dan una información real. En las ciudades grandes la mujer va a denunciar y hay secreto, no se divulga. Pero en los pueblos o en las ciudades pequeñas cuesta ir al centro de salud o a la policía porque es posible que conozcan a la mujer o al marido o a la familia de ambos, etcétera.

Versión signada (transcrita siguiendo el sistema de glosas de Alonso et al., 1998)

AÑO PASADO EN-TOTAL 30 MUJER+ MUERTO MOTIVO HOMBRE MARIDO POSS “su” MATAR+. ADEMÁS, EN-TOTAL DIECISÉIS MIL DENUNCIA MUJER DENUNCIA MARIDO PAREJA POSS “su”. PERO, PERSONA+ AUTORIDAD++ DECIR NORMALMENTE MATAR, MALTRATO MÁS, DENUNCIA MENOS.

PERSONA+ ESPAÑA VIVIR EN-TOTAL DESDE-HACE-TIEMPO-HASTA-AHORA DIEZ DÍA DOS EJEMPLO HORRIBLE. UN MUJER MUERTO MOTIVO EX NOVIO ANTES HOMBRE DENTRO CÁRCEL, AHORA LIBRE. IX-“esa” MUJER MUCHAS-VECES ANTES DENUNCIA+ MOTIVO MALTRATO. OTRO SEGUNDO MARIDO HOMBRE SABER BALCÓN SÉPTIMO-PISO TIRAR. ENTONCES, MUCHAS-VECES PERSONA PENSAR, VER PORQUÉ TEMA MALTRATO PORQUÉ.

ANTES DATO++ DECIR EN-TOTAL NÚMERO MALTRATO AHORA MÁS-NO, NO, NO-PODER CONTAR, NO-PODER, QUÉ-PASA(?), AHORA-MISMO SOCIEDAD SENSIBLE, ADEMÁS RECIBIR-INFORMACIÓN++ CLARA POR-ESO. IX-“ese” PROBLEMA MALTRATO TODOS ÉPOCA DURANTE HISTORIA DURANTE, CULTURA, ETCÉTERA, ADEMÁS GRUPO+++ AHORA ESPECIAL MÁS-NO, AHORA QUÉ-PASA(?), DENUNCIA. AHORA MUJER TOCA DENUNCIA HAY APOYO, ANTES MUJER SENTIR CULPA POSS “mi”, SENTIR MAL, NORMALMENTE MUJER PARECER MUJER ESPOSA MALA, POR-ESO.

ENTONCES, HAY DATO+++ PARA CASA MALTRATO INFLUENCIA QUÉ(?) ETCÉTERA. SABER TOCA PERSONA HIJO PEQUEÑO DECIR RECIBIR-MALTRATO NORMALMENTE CRECER, DESPUÉS, CRECER, FAMILIA NORMALMENTE RECIBIR-MALTRATO CAPAZ FAMILIA MALTRATAR++, CAPAZ.

NORMALMENTE MALTRATO TODOS GRUPO++ SOCIEDAD TODOS IGUAL HAY. DECIR DINERO POBRE, POCO, NORMALMENTE MALTRATO MÁS. EJEMPLO SITUACIÓN DINERO BIEN PODER FÁCIL SEPARARSE, PERO MUJER EJEMPLO HOMBRE MARIDO DEBER DINERO MANTENER++ DESPUÉS, PROBLEMA SEPARARSE, HIJO, NORMALMENTE MUJER QUÉ-HACER(?), AGUANTAR MALTRATO, AGUANTAR.

EN-GENERAL DENTRO PAREJA VIOLENCIA USAR MÁS JOVEN, PODER DENUNCIA DESPUÉS MATRIMONIO, DESPUÉS DENUNCIA. PERSONA AUTORIDAD++ DECIR MALTRATO EMPEZAR CUANDO NOVIO+ EMPEZAR MALTRATO, PERO QUÉ-PASA(?), DESPUÉS MALTRATO PERSONA ARREPENTIRSE ADEMÁS PEDIR-PERDÓN, ADEMÁS PEDIR-PERDÓN, DECLARACIÓN-DE-AMOR, MUCHAS-VECES QUÉ-PASA(?), MUJER PERDONAR.

TAMBIÉN IMPORTANTE DECIR COSAS EJEMPLO BEBIDA ALCOHOL O CONTAMINACIÓN DAR-ME FÁCIL TRASTORNAR, MALTRATO.

AHORA-MISMO CIUDAD GRANDE EVOLUCIÓN DAR-ME+ FÁCIL AGRESIVIDAD ADEMÁS ESTRÉS DAR-ME++ ADEMÁS CAPAZ DENTRO CASA MALTRATO MÁS. PERO AHORA-MISMO CIUDAD DENUNCIA MÁS, PUEBLO MENOS, QUERER DECIR DENTRO PUEBLO, DENTRO, MALTRATO MENOS(?), NO++, DEPENDER. MUCHAS-VECES DATO++ DECIR DAR-ME INFORMACIÓN REAL-NO. CIUDAD GRANDE MUJER IR DENUNCIAR, SECRETO, DIVULGAR NO-HAY. PERO PUEBLO O CIUDAD PEQUEÑA COSTAR IR CENTRO SALUD O POLICÍA, IR COSTAR PORQUE POSIBLE CONOCER PERSONA MUJER O HOMBRE MARIDO O FAMILIA LOS-DOS, POSIBLE, ETCÉTERA.

Anexo II³

Versión oral

En el mes de septiembre los estudiantes empiezan una época especial de su vida, la entrada en la universidad. Casi la mitad de los estudiantes de la Universidad de Sevilla vienen de los pueblos de su provincia o de otras provincias. El primer problema de los estudiantes es buscar un piso, una casa donde vivir.

¿Dónde vivir? Muchas veces por la noche no pueden dormir preocupados por ese problema. Algunos tienen suerte y tienen amigos o hermanos que les apoyan para buscar piso. Pero, muchas veces, algunos no saben por dónde empezar porque no saben buscar la zona. Muchas veces buscan por Sevilla donde vivir durante el año.

Cuando empiezan a vivir fuera de casa hay muchas posibilidades. La mayoría usa el alquiler compartido con amigos. El alquiler de piso les gusta más a los estudiantes. El alquiler tiene cosas positivas:

- Por ejemplo, primero, el dinero del alquiler se comparte con los amigos y el precio baja.
- Segundo, los estudiantes tienen libertad para poder entrar y venir cuando quieran.
- Tercero, el alquiler cerca de la universidad para ahorrar el dinero del autobús.

En cuarto lugar, el alquiler también tiene cosas negativas. Por ejemplo, los estudiantes deben hacerse su propia comida, deben cocinarse solos, lavar la ropa o fregar, etcétera.

Para encontrar piso sólo hacen falta los carteles de la universidad. Cuando llega septiembre en las paredes de la universidad hay anuncios con el precio, etcétera. El precio del alquiler depende de la zona porque el dinero de los alquileres varía.

Otra solución es la residencia universitaria. La residencia les gusta a los padres de los estudiantes porque se sienten tranquilos y relajados con la residencia porque los padres piensan que dentro los estudiantes están controlados, tienen una educación especial y buena calidad en las comidas. Esto son cosas positivas, otras cosas positivas de las residencias son:

- Dentro de la ciudad de Sevilla hay distintas residencias, por ejemplo, femeninas, masculinas y mixtas.
- Segundo, hay residencias en todas partes de la ciudad. Además, los estudiantes pueden ir a la que está cerca de la universidad.

³ Adaptado por Marián Alonso González (1999)

- Dentro de la residencia se pueden conocer amigos.
- Algunas residencias tienen clases de apoyo para que los estudiantes vayan mejor en sus estudios.

Dentro de la residencia hay cosas negativas, por ejemplo, los estudiantes se sienten controlados porque la hora de cierre de la puerta es temprano y tiene el problema de no poder salir. Además, el fin de semana se van a casa y deben presentar un justificante firmado. Por otra parte, la residencia universitaria es más cara que un piso.

Versión signada (Transcrita siguiendo el sistema de glosas de Alonso et al., 1998)

TOCA MES SEPTIEMBRE PERSONA+ ESTUDIANTE+ EMPEZAR ÉPOCA ESPECIAL VIDA POSS “su”, ENTRAR UNIVERSIDAD. CASI MITAD PERSONA+ ESTUDIANTE+ UNIVERSIDAD SEVILLA VENIR DÓNDE(?), PUEBLO POSS “su”, PROVINCIA SEVILLA O PROVINCIA OTRO. PRIMER PROBLEMA CUÁL(?), PERSONA+ ESTUDIANTE+, PROBLEMA CUÁL(?), BUSCAR PISO, CASA, VIVIR DÓNDE(?).

VIVIR DÓNDE(?) MUCHAS-VECES POR-LA-NOCHE CLS: 2 “persona dando vueltas en la cama” PREOCUPAR+ PROBLEMA IX-ese. ALGUNOS SUERTE HAY AMIGO O HERMANO, ETCÉTERA, IX-“esas” PERSONA++ APOYARME PARA BUSCAR PISO. PERO, MUCHAS-VECES ALGUNOS ABRIR-PUERTA NO-SABER IR DÓNDE MOTIVO BUSCAR ZONA NO-SABER DÓNDE. MUCHAS-VECES SEVILLA ZONA BUSCAR+ CLP: HAY HAY HAY “se signa en distintos espacios” PARA VIVIR DURANTE-UN-AÑO.

TOCA EMPEZAR CASA VIVIR DENTRO-NO, FUERA HAY POSIBILIDAD CLP: 4 4 “muchas posibilidades”(mofl), MAYORÍA USAR+ PERSONA+ ESTUDIANTE+ USAR CUÁL(?), ALQUILER+ AMIGO COMPARTIR AMIGO. IX-“eso”, ALQUILER PISO GUSTAR MÁS QUIÉN, PERSONA+ ESTUDIANTE+. IX-“eso” ALQUILER POSITIVO++ QUÉ(?):

- EJEMPLO, PRIMERO AMIGO+ ALQUILER DINERO COMPARTIR, REBAJAR DINERO REBAJAR.
- SEGUNDO, PERSONA ESTUDIANTE+ LIBRE PODER ENTRAR, VENIR, COMO-QUIERA, LIBRE.
- TERCERO, QUÉ(?), ALQUILER+ CERCA UNIVERSIDAD MOTIVO TEMA DINERO+ AUTOBÚS ECONOMÍA AHORRAR++.

CUARTO, TAMBIÉN, ALQUILER PISO, TAMBIÉN COSAS NEGATIVO++ HAY, CUÁL(?), EJEMPLO, PERSONA ESTUDIANTE+ DEBER COMIDA A-MANO COCINAR+ SOLO COCINAR++, ROPA LAVADORA O FREGAR, ETCÉTERA.

TOCA ENCONTRAR PISO SÓLO HACER-FALTA UNIVERSIDAD CARTEL CLL: “cartel en la pared” CLP: 5 “muchos carteles en las paredes” VER, TOCA SEPTIEMBRE, PARED ESPECIAL UNIVERSIDAD ANUNCIO DINERO ETCÉTERA. PRECIO ALQUILER DEPENDER (2m)QUÉ(?), ZONA DEPENDER MOTIVO ALQUILER+ DINERO VARIAR++.

OTRO SOLUCIÓN CUÁL(?), RESIDENCIA ESPECIAL UNIVERSIDAD. IX-“eso” RESIDENCIA GUSTAR QUIÉN(?), PADRE-MADRE PERSONA ESTUDIANTE+ PORQUE PADRE-MADRE TRANQUILO, RELAJADO TEMA RESIDENCIA PORQUE PADRE-MADRE PENSAR DENTRO PERSONA ESTUDIANTE+ CONTROL, MÁS EDUCACIÓN ESPECIAL, ADEMÁS COMIDA CALIDAD BUENA. IX-“eso” ANTES GUIÓN++ POSITIVO++, OTRO RESIDENCIA POSITIVO++ (2m)QUÉ(?):

- DENTRO SEVILLA CIUDAD RESIDENCIA ETCÉTERA, EJEMPLO, HAY MUJER GRUPO O HOMBRE O MEZCLADO.
- SEGUNDO, RESIDENCIA CLP: “muchas residencias por todas partes” CIUDAD. ADEMÁS ESTUDIANTE+ PODER IR CERCA UNIVERSIDAD IR.
- DENTRO RESIDENCIA AMIGO ETCÉTERA PODER, CONOCERSE+++.
- ALGUNOS RESIDENCIA HAY DENTRO CLASE+ APOYO PARA PERSONA ESTUDIANTE+ MEJOR+, ESTUDIO MEJOR++.

DENTRO RESIDENCIA COSAS NEGATIVO+, EJEMPLO, PERSONA ESTUDIANTE SENTIR CONTROL PORQUE HORA CERRAR PUERTA TEMPRANO PROBLEMA SALIR NO-PODER, ADEMÁS FIN-DE-SEMANA IR CASA, DEBER JUSTIFICANTE FIRMAR PRESENTAR. APARTE RESIDENCIA UNIVERSIDAD MÁS-CARO DINERO MÁS-CARO, PISO MENOS.