

ESTUDIOS de LINGÜÍSTICA

***UNIVERSIDAD de
ALICANTE***

ANEXO 1

**TENDENCIAS Y LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE
SEGUNDAS LENGUAS**

Susana Pastor Cesteros y
Ventura Salazar García
(eds.)

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA,
LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA
LITERATURA**

Imprime: QUINTA IMPRESIÓN, S. L.
Hnos. Bernad, 10 bajo - 03080 Alicante

I.S.B.N.: 84-699-5301-X
Depósito Legal: A-923-2001

I.S.S.N.: 0212-7636 correspondiente a la colección
Estudios de Lingüística

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

Estos créditos pertenecen a la edición impresa de la obra.

Edición electrónica:



Susana Pastor Cesteros
Ventura Salazar García
(eds.)

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA

Montserrat Álvarez García,
Beatriz Losada Martínez, Onésimo Juncos
Rabadán, Andrés Camaño Hermida
y María José Justo Piñeiro

**Algunas reflexiones sobre la enseñanza
de la lengua de signos española (L.S.E.)
como segunda lengua**

Índice

Portada

Créditos

**Montserrat Álvarez García, Beatriz Losada Martínez,
Onésimo Juncos Rabadán, Andrés Camaño Hermida
y María José Justo Piñero**

Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua de signos española (L.S.E.) como segunda lengua	5
Resumen	5
Abstract	6
1. Introducción	6
2. Implicaciones de la modalidad en el aprendizaje	13
3. Enseñanza de la lengua de signos como segunda lengua	17
4. Estrategias de aprendizaje	23
5. Problemas y dificultades de los aprendices de lengua de signos	26
6. Conclusiones	30
Referencias bibliográficas	30

Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua de signos española (L.S.E.) como segunda lengua

MONTSERRAT ÁLVAREZ GARCÍA, BEATRIZ LOSADA MARTÍNEZ,
ONÉSIMO JUNCOS RABADÁN, ANDRÉS CAAMAÑO HERMIDA,
MARÍA JOSÉ JUSTO PIÑEIRO

(Universidad de Santiago de Compostela)

Resumen

En el presente artículo intentamos reflexionar brevemente sobre la enseñanza de las Lenguas de Signos como segunda lengua para personas oyentes. Después de una introducción general sobre sus características, hacemos unas consideraciones psicolingüísticas sobre la modalidad viso-espacial: implicación de procesos de percepción, memoria y ejecución; sobre los problemas de aprendizaje que ello plantea: dificultades de los aprendices oyentes para percibir, memorizar y ejecutar los parámetros manuales y los componentes faciales; y sobre las estrategias más adecuadas en la enseñanza de

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

ésta lengua. También se hacen algunas consideraciones sobre el estado actual de la enseñanza de la Lengua de Signos Española.

Abstract

The aim of this article is to reflect shortly on the teaching of Sign Languages as second languages for hearing people. After a general introduction on their characteristics, we make some psicolinguistic considerations about their visual-spatial modality: implication of perception, memory and execution processes; about their learning problems: hearing student's difficulties to perceive, to memorize and to execute the manual parameters and the facial components; and on the most appropriate strategies for teaching this language. Some considerations are also made on the current state of the teaching of the Spanish Sign Language.

1. Introducción

Ya desde el siglo XVII, el estudio sobre la educación y la enseñanza de la lengua a los niños sordos ha tenido una especial relevancia. El debate sobre el valor lingüístico y la función educativa de la lengua de signos ha ocupado un papel central en todo este amplio período de tiempo. A lo largo de los años y más precisamente en las últimas décadas, los rasgos específicos de las personas sordas han sorprendido e interesado a los oyentes desde diversas perspectivas. Especialmente las lenguas de signos han

atraído la atención, no sólo de investigadores y docentes, sino de muchas personas que han visto la necesidad de aprender estas lenguas.

Durante mucho tiempo la educación de los niños sordos estuvo basada en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas orales (basada en el método audio-oral), pero los resultados, en general, no fueron demasiado positivos ni esperanzadores. Esta enseñanza no logró la normalización lingüística del sordo, ya se trate de la expresión oral o de la comprensión lectora, porque su competencia o dominio de la lengua oral no le permitía un nivel de comunicación adecuado. La pérdida de los primeros años de la vida del niño sordo, dedicados al entrenamiento audio-oral (desmutización), junto con el esfuerzo dedicado a conseguir un dominio elemental de la lengua oral, y los deseos de “integración” en la escuela, han contribuido a olvidar que la lengua de signos es la lengua natural de los sordos. De esta manera se ha llegado al fracaso educativo en el uso de la lengua oral y de la lengua de signos por parte de muchos miembros de la comunidad sorda.

La escuela, la cultura, los canales de comunicación, la mayoría natural que formamos los oyentes, etc., exigen que el sordo sea competente en lengua oral. Pero al mismo tiempo la necesidad de autoidentificación consigo mismo y con el

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

grupo de iguales le exige desarrollar su propia lengua y ser competente en lengua de signos. En los últimos años se ha planteado la necesidad de una educación bilingüe como se reivindicó en el XII Congreso Mundial de sordos celebrado en Viena en 1995.

A lo largo de toda la historia de la educación de las personas sordas han existido diferentes etapas, en las cuales se ha ido alternando el dominio de la metodología oral y el dominio de la lengua de signos. La última etapa de apogeo para el método oral se puede decir que fue, aproximadamente, desde el 1860 hasta el 1960, ya que a partir de este año, el status de las lenguas de signos y de las aproximaciones manuales sufrió un cambio sustancial.

En el año 1880, considerada como una fecha clave en la historia de la educación de los sordos, se celebró en Milán el segundo congreso internacional sobre instrucción de las personas sordas. En este congreso se impuso claramente la posición oralista frente a la lengua de signos y se decretó sin fundamento científico alguno, que la lengua oral debería constituir el único objeto de enseñanza.

Fue necesario que pasaran 100 años para que, en el congreso de Hamburgo de 1980, resurgieran con fuerza las len-

guas de signos. Las personas sordas se organizaron en asociaciones, y comenzaron un diálogo con la administración, cuyo objetivo era el reconocimiento oficial de la lengua de signos como verdadera lengua y la reivindicación del derecho irrenunciable a comunicarse y recibir educación a través de ella.

Uno de los factores más importantes que contribuyeron al desarrollo de las lenguas de signos, fue la publicación del primer “Diccionario de estudios lingüísticos de la Lengua de Signos Americana (ASL)”, realizado por Stokoe en 1965, junto con C. Kronenberg y D. Casterline (Stokoe y cols., 1965). Stokoe fue el pionero en realizar trabajos sobre la lengua de signos (LS), argumentando que la ASL aunque es producida en una modalidad diferente, podía ser estudiada usando los mismos principios que se emplean en el estudio de la lengua oral. Él ayudó a que aumentase la aceptación de la LS como una lengua, e impulsó los estudios lingüísticos en otras lenguas de signos como la inglesa, la sueca, la italiana o la danesa, durante los años 70 y 80.

En la última década la LS ha sufrido un enorme avance, consiguiéndose que comience a ser considerada como una lengua más, una lengua completa y verdadera, con la que se persiguen los mismos fines que en la lengua oral, siendo un

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

vehículo apropiado no solo para la conversación cotidiana, sino también para el discurso intelectual, la retórica, el ingenio y la poesía (Baker, 1996). En algunos países como Suecia o Dinamarca ya se ha conseguido que la LS esté reconocida como lengua oficial y en otros se sigue luchando por conseguirlo.

Existen centros internacionales, especializados en la investigación sobre las lenguas de signos, y en la educación de las personas sordas, que han sido los principales precursores de los estudios sobre la enseñanza de las lenguas de signos permitiendo que los oyentes puedan acceder a ellas. Destacan entre otros, el Centro de Estudios sobre la Sordera de la Universidad de Bristol, en el Reino Unido, el Centro de Estudios de la Universidad de Hamburgo, en Alemania, o la Universidad Gallaudet en Washington, en los Estados Unidos. El Centro de Estudios sobre la Sordera de la Universidad de Bristol lleva muchos años realizando trabajos en diferentes aspectos relacionados con la LS y ofrece numerosos programas como: 1) Desarrollo y escolarización de niños sordos, 2) Adquisición de la BSL (lengua de signos británica), 3) La lingüística de los signos, 4) Bilingüismo en los niños sordos, 5) Enseñanza de la BSL.

La Universidad de Hamburgo destaca por sus estudios lingüísticos y especialmente por la creación de un sistema Internacional de transcripción denominado HamNoSys, versión 2.0, creado por Prillwitz y cols. (1989), que permite la transcripción fonética de las lenguas de signos y el análisis de las expresiones en sus diferentes parámetros. Este sistema destaca por su amplitud en la descripción de los parámetros formantes del signo, que los autores dividen en forma de la mano, orientación de la mano, localización y movimiento. A diferencia del sistema de Stokoe, cuyos símbolos se basan en caracteres alfabéticos, los símbolos utilizados para la notación en HamNoSys son icónicos, muy claros y tienen un valor mnemónico importante. Los autores han evitado el uso del alfabeto manual para representar las formas de las manos porque no es suficiente para una transcripción completa de todos los parámetros. Además, tal como afirma Miller (1994) aludiendo a la iconicidad de un sistema de notación, la relativa “transparencia” de los símbolos facilita al investigador el aprendizaje de los mismos.

La Universidad Gallaudet es un centro de estudios universitarios para sordos, además de centro de investigación de la sordera; posee ocho centros, incluyendo los de Hawaii, Puerto Rico y Costa Rica. En esta Universidad, además de

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

existir todas las tecnologías necesarias para las personas sordas, programas educacionales elementales y de secundaria, y programas de investigación sobre la LS, también existen cursos de lengua de signos para oyentes, así como cursos de ASL para personas sordas de otros países cuya L1 no es la ASL, y la aprenden como L2.

Las diferentes investigaciones muestran que las lenguas de signos contienen los mismos principios de construcción que las lenguas orales, ya que poseen un léxico, una gramática, símbolos convencionales y un sistema de normas que regulan el uso de los símbolos (Fisher y Siple, 1990; Messing, 1999). Los signos como las palabras están compuestos de elementos subléxicos que en este caso no serán consonantes y sonidos, pero serán elementos tales como la configuración de la mano, la localización y los movimientos (Justo, 1996). Otras investigaciones sobre adquisición aseguran que el desarrollo del lenguaje en niños que aprenden la lengua de signos tiene amplios paralelismos con el desarrollo del lenguaje en niños que adquieren la lengua oral (Bonvillian y Siedlecki, 1996; Juncos y cols., 1997; Marschark y Clark, 1993). Pero debemos destacar que la LS, aunque presenta estructuras formales y principios de organización similares a la lengua oral (LO), se desarrolla como una lengua comple-

tamente autónoma, con una compleja organización de sus propiedades, no derivadas de la lengua oral (Bellugi y cols., 1980).

Las lenguas orales y las lenguas de signos se realizan en dos modalidades sensorio-motrices diferentes, la audición y los movimientos buco-fonatorios *versus* la vista y el movimiento de las manos. Las diferencias sistemáticas existentes en ambas lenguas son debidas a que se trata de dos modalidades distintas, mientras que las similitudes entre ellas pueden ser el reflejo de alguna propiedad cognitiva del lenguaje o de ciertas invariantes como son: la organización motora, la percepción y la representación en la memoria (Bellugi y cols., 1980).

2. Implicaciones de la modalidad en el aprendizaje

Los dos pilares fundamentales en los que se apoya la competencia lingüística en la modalidad propia de las lenguas de signos son la percepción y la ejecución de los diferentes parámetros que forman el signo y que son: la configuración de la mano (queirema), el lugar de articulación (toponema), el movimiento de la mano (kinema), la dirección de la mano (kineprosema), la orientación de la palma (keirotropema) y la expresión facial y corporal (prosonema) (Rodríguez, M.A.,

1992). La percepción implica la puesta en marcha de procesos atencionales; procesos visuales como la discriminación de forma-fondo (para distinguir las diferentes configuraciones de la mano y los dedos), la percepción del espacio y del movimiento; y procesos propioceptivos como son la percepción de la posición y del movimiento de las distintas partes del propio cuerpo implicadas en el signo. Mención especial merece la percepción de la expresión facial que ha sido estudiada a partir de modelos cognitivos (Bruce y Young, 1986) según los cuales el reconocimiento de las caras se realiza en base a un proceso analítico, de discriminación de rasgos (cejas, ojos, mejillas, labios y boca) y a un proceso sintético o global de elaboración de configuraciones de rasgos. La síntesis de todos los elementos perceptivos da lugar a una representación mental compleja del signo que es necesaria para la planificación de los gestos implicados y para su ejecución correcta (Jeannerod, 1997).

En cuanto a su ejecución, la LS exige no sólo una capacidad motora elemental o básica para realizar los distintos movimientos, sino que requiere una serie de habilidades más concretas como son: el movimiento individual de cada mano (que implica sus diferentes partes: la configuración de los dedos, el movimiento de las muñecas y la integración de todos

los elementos); la coordinación bimanual, con predominio de la mano dominante (la no dominante puede no intervenir, puede servir de apoyo para algún signo o puede realizar algún movimiento); la posición adecuada de las manos en el espacio, con respecto al propio cuerpo (percepción propioceptiva); la coordinación de los movimientos manuales y la expresión facial y corporal; la sincronización en el tiempo de todos los movimientos.

Percepción y ejecución están al servicio de las intenciones comunicativas del signante y forman un entramado visuo-espacial en el que se organiza la estructura lingüística de los enunciados. Por todo ello, se trata de una modalidad visuo-espacial donde el movimiento corporal en su totalidad y la percepción visual, son elementos esenciales para la comprensión y ejecución del lenguaje. En el caso de las personas sordo-ciegas el elemento principal es la información táctil y espacial y construyen sus representaciones percibiendo el signo en su propio cuerpo (p.ej. el interlocutor signa en la palma de la mano del sordo-ciego).

Se han hecho estudios en los que se ha comprobado que los signantes sordos presentan una mejor realización de tareas relacionadas con habilidades visuales que los oyentes (no signantes) y se concluye que la experiencia con una lengua

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

visual puede afectar a algunas habilidades visuales no lingüísticas. Bellugi y colaboradores (Bellugi y cols., 1990) observaron que niños sordos podían discriminar mejor que los oyentes, rostros situados bajo diferentes condiciones de iluminación y de orientación espacial. Klima y sus colaboradores (Klima y cols., 1992) encontraron que niños sordos signantes de la ASL podían detectar e interpretar mejor que sus compañeros oyentes no signantes, las diferentes formas que se les presentaban mediante movimientos de luces; en este experimento, se utilizaron pseudocaracteres chinos que eran dibujados en el aire mediante un foco de luz; los signantes sordos eran significativamente mejores que sus compañeros oyentes para percibir los segmentos principales que formaban esos pseudocaracteres. También Neville (1988) ha mostrado que los signantes sordos tienen una mejor habilidad para detectar la dirección del movimiento en la visión periférica.

En estos experimentos se han estudiado las tres habilidades necesarias para procesar imágenes mentales-visuales que hipotéticamente son necesarias para la comprensión y producción de las lenguas de signos: generar una imagen, mantenerla y transformarla. Estas habilidades reflejan la progresión normal que se sigue cuando se utilizan imágenes mentales en los procesos cognitivos: primero es generada una

imagen, luego esa imagen debe mantenerse en la memoria a corto plazo y posteriormente será manipulada y transformada. Si de hecho estas habilidades son utilizadas en las lenguas de signos y por consiguiente los signantes las practican frecuentemente, es lógico que las personas sordas sean mejores en estas habilidades que los oyentes no signantes. Por lo tanto, los resultados de los diversos estudios indican que las personas tanto sordas como oyentes que son signantes, presentan una ventaja en ciertas habilidades visuales, que son requisitos necesarios en el procesamiento de las lenguas de signos (Emmorey y cols., 1993).

3. Enseñanza de la lengua de signos como segunda lengua

En los últimos años la enseñanza de la lengua de signos como segunda lengua se ha convertido en un tema de creciente interés. En todos los países se ha incrementado la demanda de cursos de LS, ya que no solamente los padres que tienen niños sordos quieren aprenderla, sino que empieza a ser interesante para los profesores oyentes de niños sordos, para los profesionales de todo tipo que trabajan con personas sordas, o para los oyentes que tienen amigos sordos y quieren comunicarse mejor con ellos. En Holanda, en

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

el año 1992 se creó el Instituto de enseñanza de la LS, que coordina y regula estos cursos, orientando la enseñanza en función de los diferentes grupos de personas que los demandan (Boss, 1994).

En la última década, ha habido un gran entusiasmo con la realización de los diccionarios de LS en CD-ROM. Con la combinación del vídeo, el ordenador y el CD-ROM, es ahora posible mostrar imágenes en movimiento, así como almacenar un mayor número de ejemplos y más vivos, de la realización de signos reales. Es posible tener cientos de CD-ROMs conteniendo horas y horas de grabaciones de vídeo, que se pueden usar como base de datos para la realización de los diccionarios del futuro y de otros materiales didácticos.

Los avances en las nuevas tecnologías sobre todo en la tecnología multimedia, han ofrecido la oportunidad de que lenguas de signos como la Americana, la de Kenya o la Británica, puedan ser vistas de forma visual a través del monitor de un ordenador. También en Finlandia ya en el año 1993 se realizó una versión electrónica del diccionario de LS, en cooperación con el laboratorio de telecomunicaciones del centro de investigaciones técnicas de Finlandia. En España recientemente, ha sido editado por la Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE, 1999) un diccionario

de la Lengua de Signos Española (Neologismos) en CD multimedia en el que se recogen diversos signos nuevos que han ido surgiendo en diferentes ámbitos (educativos, médicos, jurídicos, etc.) y que han sido recopilados a lo largo de la geografía española. También existe otro diccionario multimedia bilingüe (Español-Lengua de Signos Española) creado por Joaquín Rodrigo López (1998) en formato CD-ROM.

En Marzo del año 1994 se comenzó a realizar un proyecto conjunto entre británicos y holandeses para la creación de una base de datos multimedia de la LS. El nombre del proyecto es SIGNBASE y ha sido subvencionado por la Comunidad Europea; su objetivo es desarrollar dos aplicaciones: 1) CD-ROM Lengua de signos británica / diccionario en inglés y 2) CD-ROM Materiales de enseñanza bilingüe en la Lengua de signos holandesa y el Holandés escrito. Otros proyectos tienen como objetivo específico la creación de un diccionario de LS en CD-ROM, pero el SIGNBASE es diferente, ya que proporciona una herramienta analítica a través de la cual se pueden llevar a cabo investigaciones lingüísticas (tales como, investigaciones fonológicas y morfosintácticas) (Brien y cols., 1994).

En España, debemos destacar el esfuerzo que las Federaciones de sordos han hecho para que la L.S.E. sea

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

más conocida a nivel popular, y más atractiva para las personas oyentes, que cada vez en mayor número se interesan por aprenderla. Por lo tanto, las clases de L.S.E. para oyentes han experimentado una fuerte demanda y esto ha provocado que se intente mejorar la enseñanza de esta lengua en todos los aspectos: metodología, recursos materiales y recursos humanos.

Las clases de LS son impartidas por profesores sordos y es necesaria una estrecha colaboración entre sordos y oyentes para solucionar aquellas cuestiones que surjan en el aprendizaje de esta lengua, y que solventadas podrían facilitar la adquisición de la LS para las personas oyentes.

En este sentido la CNSE (Confederación Nacional de Sordos Españoles) ha editado materiales gráficos de apoyo, para ofrecer orientaciones organizativas y metodológicas y conseguir un mejor y mayor aprendizaje en los cursos de LSE. Este conjunto de recursos ha sido confeccionado por un grupo de profesionales, sordos y oyentes de la CNSE (Alonso y cols., 1998) bajo el título de *Signar: enseña y aprende LSE*. Estos libros se estructuran en tres niveles, para los tres cursos que se imparten de la LSE y constan de dos cuadernos, uno titulado *Enseña* que es para el profesorado y otro titulado *Aprende* destinado a los alumnos. El material se divide en

distintas unidades que abarcan temas variados, incrementándose en complejidad conforme avancemos dentro del curso o en otro nivel superior. Estos cuadernos se acompañan de vídeos que sirven de apoyo visual para los alumnos, y que es muy necesario en la LS al tratarse de una modalidad visuo-espacial, que no se puede aprender igual que una lengua oral.

Este tipo de manuales para la realización de cursos de LS para oyentes existe también en otros países, destacando el Curriculum en lengua de signos americana (ASL) titulado “Signando de forma natural”, (*Signing naturally*) que es desarrollado por VISTA Community College en EEUU, y en el cual están inspiradas diversas ideas aplicadas en otros cursos como el de la lengua de signos holandesa. Estas guías incluyen la práctica de habilidades visuales, motoras y expresivas (Harder y Meijer, 1994).

En España la enseñanza de la lengua de signos como segunda lengua no está contemplada en ningún curriculum oficial, ni para la formación de los maestros especialistas en Audición y lenguaje, que son los profesores de sordos, ni en la titulación de Diplomado en Logopedia. Solamente se incluye una materia de Lingüística de la lengua de signos como materia optativa en algunos planes de estudios de

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

Diplomado en Logopedia. La presencia de la lengua de signos en los currícula oficiales comienza a partir del Real Decreto 1266/1997 de 24 de Julio, donde se establece el ciclo formativo de grado superior, correspondiente al título de Técnico superior en interpretación de la Lengua de Signos (BOE 11-9-1997). Esta nueva titulación está compuesta por diferentes módulos profesionales organizados en dos cursos académicos, presentando entre sus objetivos unos aspectos básicos que aseguran una cualificación común del titulado, garantía de la validez del título en todo el territorio del Estado y de la correspondencia europea de las cualificaciones. Esta titulación pretende cubrir las necesidades de formación correspondientes, a niveles de cualificación en el segmento del trabajo técnico de los procesos tecnológicos de: interpretación de comunicación entre personas sordas, sordociegas y oyentes. Los cinco módulos que forman cada uno de los cursos académicos son: 1) Aplicación de las técnicas de interpretación a la L.S.E.; 2) Lengua de signos Española; 3) Expresión corporal aplicada al lenguaje de signos; 4) Psicosociología de la población sorda y sordociega; 5) Lengua extranjera (Inglés); 6) Guía-interpretación de personas sordo-ciegas; 7) Interpretación en el Sistema de Signos Internacional (SSI.); 8) Ámbitos profesionales de aplicación

de la LSE.; 9) Formación y orientación laboral; 10) Formación en centro de trabajo.

4. Estrategias de aprendizaje

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas, existen una serie de estrategias generales que pueden ayudar a mejorar el proceso. Algunas de ellas serían: Desarrollar al máximo la motivación de los alumnos, implicándoles en las tareas y buscando su participación activa, para que se produzca un verdadero aprendizaje significativo. Reforzar siempre positivamente sus logros (ayudándoles a superar sus inhibiciones), creando dentro del aula un clima de comprensión y respeto. Utilizar el juego con actividades abiertas para relajar el ritmo de la clase y alcanzar la competencia y aprendizaje comunicativo.

Si la LS es una lengua como cualquier otra, debemos afrontar su enseñanza como L2 de la misma forma que las demás lenguas extranjeras. Teniendo en cuenta que en la actualidad, en todo el mundo, se destaca que el futuro de la enseñanza de las segundas lenguas será a través de *contenidos*, esta afirmación, que ya es una realidad, también debería aplicarse a la enseñanza de la LS como L2. La enseñanza de la L2 a través de contenidos se basa en la integración de

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

lengua y contenidos; los aprendices deben implicarse en tareas que tengan para ellos objetivos auténticos, usando el lenguaje con objetivos reales y para completar tareas auténticas de la vida real, hablando sobre temas que les motiven, que sean de su interés y por lo tanto significativos para ellos. Como hemos comentado anteriormente, uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de una segunda lengua es la motivación, ya que la eficiencia en esa lengua va a estar influenciada por la motivación que la persona tenga para aprenderla.

Un estudiante de lengua extranjera puede tener más éxito en aprender a usar las formas del pasado cuando cuenta una serie de sucesos de la vida real, que cuando completa varias páginas de ejercicios gramaticales. Del mismo modo, un estudiante de lengua de signos aprenderá más fácilmente cómo se forma el pasado, contando sucesos de la vida cotidiana que son necesarios y habituales, en lugar de repetir frases o de tener que inventar historias sobre temas que le son desconocidos o que no le motivan en absoluto.

Debido a que la LS es una lengua visuo-espacial, existen algunas estrategias de enseñanza que van unidas a la modalidad de la que se trata, como son: El uso de cámaras de vídeo para grabar las realizaciones de los estudiantes, que

posteriormente podrán observarse a sí mismos, permitiéndoles auto evaluarse y además ir perdiendo el miedo a la comunicación. En los cursos de LS que se imparten en Holanda para los familiares oyentes, son utilizadas cintas de vídeo para que los aprendices en sus propias casas puedan practicar los ejercicios de cada sesión, y comprobar inmediatamente si los están signando bien, ya que en la grabación se pueden ver las frases y respuestas correctamente signadas. La organización del aula debe ser en forma de semicírculo para que todos puedan verse entre sí y también ver al profesor. Se debe intentar que exista una buena interacción entre todos los compañeros haciendo que se varíen las parejas de trabajo a lo largo del curso. La clase se imparte en L.S.E. evitando el uso de la lengua oral, para que ésta no interfiera en el desarrollo de la atención y la memoria visual de los estudiantes. Así mismo, no se pueden tomar notas en clase ya que distrae la atención y es difícil dominar un sistema de transcripción de los signos. Actividades de entrenamiento para desarrollar un poco más aquellas áreas que los oyentes tienen menos ejercitadas por falta de hábito, como ejercicios motores de manos y dedos, mantenimiento de la atención visual, encontrar pequeñas diferencias entre formas o entre signos que son muy similares, del mismo modo que lo harían entre palabras con pronunciaciones parecidas, etc.

5. Problemas y dificultades de los aprendices de lengua de signos

En la enseñanza de la LS a personas oyentes, las dificultades vienen dadas por el hecho de que se trata de una modalidad nueva para ellos y a lo que no están habituados, ya que en la lengua oral el sentido de la vista no es primordial para la comunicación. La percepción visuo-espacial, la memoria y las transformaciones mentales son prerequisites para el procesamiento gramatical en LS. Los aprendices se encuentran con una doble tarea que sería, por un lado, de percepción, memoria y transformación espacial, y por otro, sería el procesamiento de la estructura gramatical (Emmorey y cols., 1993).

Otra cuestión difícil en el aprendizaje de esta lengua se refiere a la coordinación de los diferentes parámetros que forman el signo: configuración de la mano, lugar de articulación, movimiento de la mano, dirección de la mano, orientación de la palma, expresión corporal y facial. Se suelen hacer simplificaciones en cuanto al movimiento, de movimientos complejos se pasa a otros más sencillos como hacen los niños (véase un estudio sobre las simplificaciones infantiles en Juncos y cols., 1997), cambios en las orientaciones de la palma de la mano, confusión en las configuraciones cuando

hay un solo dedo extendido (se confunden de dedo o extienden más de uno), problemas con la localización que no está en contacto directo con el cuerpo (no la ubican bien), etc.

Pero sin lugar a dudas, la mayor dificultad se encuentra en el uso de las expresiones faciales y corporales. Estos componentes no manuales son una parte esencial en la interacción entre personas sordas, siendo a veces incluso más importantes que el propio signo. Pero a las personas oyentes les cuesta más utilizarlos, debido quizás a cuestiones de inhibición personal y por ello no se dan cuenta del gran valor semántico, pragmático y morfológico que tienen en una lengua de signos. Los oyentes que aprenden la LS no son capaces de mantener durante un enunciado una expresión que indique duda o interrogación, lo hacen solamente en aquellos signos interrogativos o dubitativos. Las capacidades motoras y gestuales individuales son la base de esta problemática, pero así mismo también se podría pensar en dificultades en el aprendizaje de un sistema 'fonológico' ajeno y dispar al que el alumno tiene adquirido; esto también ocurre ante fonemas del francés, del inglés o del alemán que no tenemos en el español.

Al igual que ocurre en el aprendizaje de una lengua extranjera, en las primeras etapas existe una tendencia a intentar

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

realizar traducciones literales, sin embargo este procedimiento puede llevar a error debido a la diferencia en las estructuras de ambas lenguas. Tienden mayoritariamente a realizar producciones bimodales cuando se hacen ejercicios de interpretación, es decir, realizan la estructura sintáctica del español con signos. Entre los investigadores no existe un acuerdo total sobre la influencia que tiene la L1 en la adquisición de una L2, pero esta cuestión llega a ser incluso más complicada en la combinación de dos lenguas que usan modalidades diferentes, como es este caso de la LS y la lengua oral (Harder y Meijer, 1994).

Una dificultad añadida viene dada por el hecho de que al no estar institucionalizada la LS, no existe una gramática y un modo de enseñanza estándar sino que los cursos son establecidos por las federaciones y los profesores sordos emplean una metodología variada, que aunque intente llevar un mismo hilo conductor no siempre consigue una igualdad y coherencia a la hora de enseñar.

Los estudiantes buscan técnicas memorísticas para evocar las diferentes unidades léxicas, y una de las más utilizadas son las nemotécnicas. Sin embargo, a pesar del uso de estas técnicas, se siguen planteando dificultades de memorización sobre todo en tres situaciones: 1) Cuando los signos

no tienen una relación unívoca con un único significado del español, sino que dependen del patrón labial que acompañe al signo en cuestión (por ejemplo un mismo signo –excepto el patrón labial o vocalización– para PRESENTAR y PROPONER); 2) Cuando deben aprender varios signos para un único referente (por ejemplo las distintas formas de decir los días de la semana, según la zona geográfica); 3) Los signos que no se corresponden con una palabra del español sino que hay que interpretarlos mediante frases o expresiones (por ejemplo: ya veo, no vale).

En el aprendizaje de la LSE como segunda lengua están presentes ciertos fenómenos que son frecuentes en el aprendizaje de dos lenguas en contacto, como son los préstamos y los cambios de código (Messing, 1999). Los préstamos tienen lugar cuando algunas palabras del español son introducidas en la Lengua de Signos Española utilizando la dactilología. Los aprendices de LSE pueden tener tendencia a utilizar la dactilología cuando no conocen el signo correspondiente. El cambio de código aparece cuando los oyentes tienden a hablar en lugar de signar, como mecanismo de compensación, bien por no tener la habilidad suficiente para tratar un determinado tema o bien por no poder acceder rápidamente al signo correspondiente.

6. Conclusiones

Este artículo es una primera aproximación al tema de la enseñanza de la Lengua de Signos Española como segunda lengua. A pesar de la gran cantidad de trabajos lingüísticos y psicolingüísticos sobre la Lengua de Signos Americana, existen muy pocos trabajos sobre la enseñanza de las lenguas de signos como segundas lenguas (ver: “Teaching sign language to International deaf students”, donde se habla de la enseñanza de la ASL como L2 para estudiantes sordos de otros países; Roth, 1993). Esperamos que nuestro artículo sea un estímulo a la investigación multidisciplinar para mejorar el aprendizaje de la Lengua de Signos Española, para estudiar los procesos específicos que intervienen en él, las técnicas didácticas más apropiadas y los materiales de apoyo más adecuados.

Referencias bibliográficas

ALONSO, Pilar, Francisco MARTÍNEZ, Rubén NOGUEIRA, J. Antonio PINTO, M^a Jesús SERNA, , Lola VALDEMO-RO y Ana M^a VÁZQUEZ (1998). *Signar: enseña lengua de signos*. Barcelona: CNSE (Confederación Nacional de Sordos de España).

BAKER, Collin (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2^a ed.

BELLUGI, Ursula y Michael STUDDERT-KENNEDY (1980). *Signed and spoken language: biological constraints on linguistic form*. Informe del *Dahlem Workshop on sign language and spoken language: Biological constraints on linguistic form*. Berlín, 1980, Marzo, 24-28, en BELLUGI, Ursula y Michael STUDDERT-KENNEDY (eds.), *Life Sciences research report*, 19.

BELLUGI, Ursula, Lucinda O`GRANDY, Diane LILLO-MARTÍN, Mauren O`GRANDY, Karen VAN HOEK y David CORINA (1990). *Enhancement of spatial cognition in deaf children*, en VOLTERRA, Virginia y Carol ERTING (eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*. Nueva York: Springer-Verlag, 278-298.

BONVILLIAN, John D. y Theodore SIEDLECKI (1996). "Young children's acquisition of the location aspect of American Sign Language Signs: Parental report findings", en *J. Commun. Disord.*, 29, 13-35.

BOSS, Heleen y Trude SCHERMER (1994). "Sign language research. Proceedings of the 4th European Congress on sign language research, Munich, September 1-3, 1994",

en BOSS, Heleen y Trude SCHERMER (eds.), *International studies on sign language research and communication of the deaf*, 29.

BRUCE, Vicki y Andy YOUNG (1986). "Understanding face recognition", en *British Journal of Psychology*, 77, 305-327.

DAVID, Brien, Mary BRENNAN, Trude SCHERMER, Rita HARDER y Robert BAKKER (1994). "Creating a Sign Language Database: the SIGNBASE Project", en BOSS, Heleen y Trude SCHERMER (eds.), *International studies on sign language research and communication of the deaf*, 29, 339-346.

EMMOREY, Karen, Stephen KOSSLYN y Ursula BELLUGI (1993). "Visual imagery and visual-spatial language: Enhanced imagery abilities in deaf and hearing ASL signers", en *Cognition*, 46, 139-181.

FISCHER, Susan y Patricia SIPLE (eds.) (1990). *Theoretical issues in sign language research. Volume 1: Linguistics*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.

HARDER, Rita y Elly MEIJER (1994). "Sign language courses for hearing parents of deaf children in the

Netherlands”, en BOSS, Heleen y Trude SCHERMER (eds.), *International studies on sign language research and communication of the deaf*, 29, 273-284.

JEANNEROD, Marc (1997). *The cognitive neuroscience of action*. Oxford: Blackwell.

JUNCOS, Onésimo, María José JUSTO, Andrés CAAMAÑO, Elvira LOPEZ, Rosa M. RIVAS, María teresa LÓPEZ y Feliciano SOLA (1997). “Primeras palabras en la lengua de signos española (L.S.E). Estructura formal, semántica y contextual”, en *Rev. Logop. Fon., Audiol.*, vol. XVII, nº 3, 170-181.

JUSTO, María José (1996). *Comunicación y lenguaje en la adquisición temprana de la Lengua de Signos Española*. Tesis de licenciatura no publicada, Departamento de Filología Española, Teoría da Literatura e Lingüística Xeral, Universidad de Santiago de Compostela.

MARSCHARK, Marc y Diane CLARK (eds.) (1993). *Psychological perspectives on deafness*. Hillsdale, (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

MESSING, Lynn (1999). "Two modes-two languages?", en MESSING Lynn y Ruth CAMPBELL (eds.), *Gestures, Speech and Sign*. Oxford: Oxford University Press, 183-199.

MILLER Christopher (1994). "A note on notation", en *Issues in Sign Language*, 7/3.

NEVILLE, Helen (1988). "Cerebral organization for spatial attention", en STILES-DAVIS, Joan, Mark KRITCHEVSKY y Ursula BELLUGI (eds.), *Spatial Cognition: Brain Bases and Development*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 327-341.

PRILLWITZ Siegmund, Regina LEVEN, Heiko ZIENERT, Thomas HANKE, Jan HENNIG y otros, (1989). *Sistema de notación de Hamburgo para lenguaje de signos. Una guía introductoria*. Hamburgo: Signum.

RODRÍGUEZ, María Ángeles (1992). *Lenguaje de signos*. Barcelona: CNSE.

ROTH, Holly (1993). "Teaching Sign Language to International deaf students", en *Sign Language Studies*, 78.

SLOBIN, Dan Isaac (ed.). *The cross linguistic study of language acquisition, 1: The data*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.

STOKOE, William, D.C. CASTERLINE y C.G. CRONEBERG (1965). *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Washington, D. C.: Gallaudet College Press.

VEYRAT RIGAT, Montserrat (1998). “El aprendizaje del lenguaje de signos como segunda lengua”, en *REALE*, 9 y 10, 193-218.