EL PROFESOR DE L2: GESTUALIDAD Y ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA EN SUJETOS SORDOS

Jesús Alonso Fagunde
UNED-UAM

No palabras. Un gesto. No escribiré más
(Pavese, *El Oficio de Vivir)*

Resumen

En condiciones normales la enseñanza del español como L2 en comunidades con necesidades específicas no resulta una tarea fácil para el profesor, si a esto le unimos la necesidad de actuar como terapeuta en el caso de los discentes sordos, es decir, de aunar la identidad y los instrumentos culturales (lenguaje y pensamiento) para transmitir una nueva lengua como es el español, se torna necesario el uso de nuevas técnicas basadas en la CNV a través de los gestos. Pero, ¿cómo puede controlar el profesor de L2 el proceso de socialización, los aspectos instrumentales del lenguaje o la aculturación de un colectivo como el sordo? Hablaremos del papel del profesor de L2 como agente de control de la sociedad sorda.

1. INTRODUCCIÓN

La función conciliadora del docente de L2 como intermediario entre el alumno/a y el proceso de aprendizaje ha desplazado al profesor a otro plano desde donde observar las decisiones tomadas por sus alumnos en función de lo que quieren aprender y cómo quieren hacerlo. Es posible que el alumno sordo necesite también de esa multiplicidad de estrategias a la hora de aprender la lengua española y es responsabilidad del profesor facilitarle esa labor bajo el prisma de unas creencias, que aunque sean unas ideas relativamente estables, sí están forjadas a través de una experiencia personal en

Centro Virtual Cervantes

torno a una comunidad influida por un proceso de construcción social, y que actúa como un filtro a través del cual se percibe una interpretación del mundo que nada tiene que ver con la del normoyente, excepto si tenemos en cuenta que el sujeto sordo ha de convivir en una sociedad mayoritariamente oyente y necesita por tanto de armas que construyan ese aprendizaje de por vida a través de la lecto-escritura mayoritariamente.

2. LA FIGURA DEL PROFESOR

La figura del profesor/a de sordos ha ido cambiando con el tiempo y las circunstancias, ya que en estos momentos no sólo especialistas en educación especial se ocupan de la enseñanza a los mismos y docentes especialistas en lenguas de señas comienzan a realizar esa labor. En lo referente a la identidad del docente en donde se podía observar una tendencia autoritaria tenemos también que añadirle una responsabilidad terapéutica en donde el enseñante tiene que descubrir el *qué*, *cómo* y *cuánto* debe aprender el aprendiente sordo. El docente adquiere la responsabilidad principal e intransferible de construir una identidad y los instrumentos culturales (lenguaje y pensamiento) de los niños y niñas sordos (Massone *et al.* 1990).

Es cierto que el profesor/a controlará gran parte de los contenidos culturales del aprendiente pero nunca llegará a reemplazar el *modus operandi* de éstos debido a que este bagaje cultural lo traerá el niño/a *per se* y lo acabará de completar enfrentándose al mundo y a la sociedad mayoritariamente oyente en la que vive e interactúa. Pero en el caso de los sujetos sordos esto cambia sustancialmente debido a la dependencia que tiene el discente sordo de la escuela y su entorno familiar ya que éstos en parte le podrán dar el acceso a la cultura y a la identidad social. Por una parte el discurso oralista ha utilizado acepciones relacionadas con lo *manual* o *mímico* dentro de los componentes no-orales de la educación del sordo sin diferenciar, por otra parte, *gestos naturales* y *señas*. Todo esto ha creado un proceso de aculturación en donde los ideales de la cultura oyente han absorbido a la de los sordos; afortunadamente en los últimos años en España este proceso está cambiando gracias a la mediación de la CNSE en la defensa y potenciación de esos rasgos culturales en donde ya no es necesario *hablar* para llegar a *pensar*.

Las experiencias de las personas sordas nos dicen que a veces éstas ven gestos pero no la lengua de señas, que esa mezcla de gestos no tiene sentido pero las lenguas de señas sí, y que la suma de gestos no es la lengua de señas que usan los adultos sordos, por lo tanto el profesor/a ha de poner

Centro Virtual Cervantes

los medios para hacer esta distinción en la medida en la que el sujeto sordo vaya aprendiendo el español como segunda lengua.

2.1. La formación de los enseñantes de L2-LSE

Los docentes de sordos/as tienen que estar capacitados en la enseñanza del español como L2 y en su didáctica para poder cumplir con su labor eficazmente y llegar con éxito al modelo educativo a alcanzar. De la misma manera han de estar al día en los modelos bilingües utilizados en la enseñanza a sordos/as y utilizar instrumentos metodológicos y teóricos que auxilien a los docentes en su trabajo y sobre todo diferenciar claramente el papel del profesor de L2 como complemento al de educación especial. Aprender y usar la lengua de señas, en este caso la LSE, es también un requisito fundamental que ayudaría a incluirse de alguna manera en la comunidad sorda y conocer su idiosincrasia y finalmente en referencia a la lingüística el docente tiene que estar preparado en la lengua a enseñar, en este caso el español, sobre todo en lo referente a la adquisición de segundas lenguas; metodología de la didáctica de segundas lenguas; descripción del español en sus diversos componentes: fonética-fonología, morfosintaxis, léxico-semántica, análisis del discurso-pragmática; fundamentos de educación bilingüe y bicultural, sociolingüística, dialectología hispánica y psicolingüística; didáctica de la lecto-escritura, con referencia también al estudio lingüístico de los sistemas de escritura; teoría y didáctica del registro escrito, lo que incluye la adquisición del código escrito y la composición, pero también en aquellos aspectos gramaticales relacionados con la LSE como por ejemplo: descripción de la LSE y sus niveles o el análisis contrastivo de la LSE-español (Sánchez Avendaño 2004).

3. ESTRUCTURA TRIPLE BÁSICA DE LA COMUNICACIÓN

Trabajos como los de Pereira (1983, 1987) han demostrado el valor interactivo del gesto en el niño tanto oyente como sordo en los primeros estadios de crecimiento. Esta interacción con su valor interactivo en sí mismo no impide la adquisición de una segunda lengua, y es más, el hecho gestual enriquece más si cabe ese proceso comunicativo. La LSE conforma un perfecto puente de comunicación donde asentar la adquisición de una segunda lengua como el español, ya que la experiencia previa con una primera lengua contribuye a la organización lingüística y de conocimiento en la segunda. La distinción entre *gestos trabados* y *libres* nos hace pensar en la utilización de otros elementos corporales, véase en el caso de las lenguas

Centro Virtual Cervantes

de señas en la utilización del cuerpo o determinadas expresiones faciales, observándose como curiosamente en la cultura mediterránea en la mayoría de los casos encontramos estos *gestos trabados*. Los sistemas culturales no verbales hacen un uso *proxémico* en la concepción, uso y estructuración del espacio y un uso *cronémico* en relación con el tiempo. La quinésica, el paralenguaje y el sistema verbal formarían finalmente la estructura triple básica de comunicación. La enseñanza de la lecto-escritura sería el principal objetivo del profesor de sordos pero teniendo en cuenta, que por lo menos, un 50% de la comunicación tiene componentes no verbales divididos entre los componentes quinésicos y paralingüísticos, aparte del sistema verbal. Es de vital importancia prestar especial atención al hecho gestual como modo de aprendizaje de la lecto-escritura de los sujetos sordos. El lenguaje escrito como medio de comunicación no va a sustituir a la parte oral, pero en el caso de los sujetos sordos si será un apoyo fundamental para representar el mundo según las siguientes palabras de las psicólogas Fernández Viader y Pertusa:

> Así, el lenguaje escrito se interpreta no tanto como un medio de comunicación para sustituir a lo oral, sino como una herramienta particular para trabajar la representación del mundo, para construir sistemas, para acceder a una comprensión estructural de las cosas, más allá de las apariencias y de las coyunturas.

Si tenemos en cuenta que la naturaleza de la comunicación se basa en el intercambio de información, en este caso tendremos que prestar especial atención al uso de los símbolos no verbales y modos viso-gestuales, al ser éstos los más usados por los sujetos sordos. Esta información nunca está completa y se transforma continuamente dependiendo de distintos factores, como por ejemplo el comportamiento no verbal (Haley 1963), y siempre dentro de la competencia comunicativa de la persona sorda y en situaciones de comunicación real.

Dentro de las competencias comunicativas expuestas en los trabajos de Canale y Swain (1980) podemos observar que las que más se acercan a los sistemas viso-gestuales de comunicación serían: la *competencia gramatical* por su relación directa con el dominio del *código lingüístico*, y en especial del vocabulario tan necesario para la comunidad sorda, pero sustancialmente menos en el caso de la pronunciación[1] que sería la parte más difícil de

[1] Recordemos que el término *sordomudo* hace tiempo que está desterrado de la comunidad sorda, si tenemos en cuenta que todos los sujetos sordos pueden emitir producciones

Centro Virtual Cervantes

solventar para los sordos, especialmente en el caso de los sordos profundos por carecer de menos producciones orales; seguidamente bajo el prisma de la *competencia sociolingüística* cabría resaltar las convenciones en la interacción que nos podemos encontrar, sobre todo en términos de cinésica y proxémica, ya que ésta tiene un alto *significado social*. Cuando algo no queda claro de manera literal en la función comunicativa el contexto sociocultural y el gesto se tornan vitales en el proceso comunicativo. La *competencia estratégica* sería la siguiente por su importancia en el dominio de las estrategias de comunicación, en este caso, y de nuevo no verbales sobre todo a la hora de compensar fallos comunicativos. Y por último, la *competencia discursiva* sería probablemente la que más se aleja del contexto comunicativo no verbal en su búsqueda de textos hablados o escritos a través de la combinación de formas gramaticales y significados. En las primeras etapas del aprendizaje de la L2 convendría centrarse más en la comprensión a través de la lectura orientada al conocimiento para posteriormente dedicarse a la escritura explotando las habilidades del aprendiente en su lengua natural, véase en este caso la LSE.

4. SISTEMAS DE COMUNICACIÓN NO-VERBALES

En los últimos cuarenta años los investigadores se han centrado en la búsqueda del origen del lenguaje humano enfocado principalmente en el estudio de la *langue* en su modalidad *oral* dentro de la corriente estructuralista. A través de sistemas de signos vocales el hombre podía comunicarse y expresar su pensamiento; hablar y escuchar se relacionaba con la especificidad oral y un buen desarrollo cognitivo, mientras que la actividad gestual era clasificada como antilenguaje. Fue entonces con la aparición de Saussure cuando se empezó a diferenciar entre lenguas de prestigio en su forma hablada y escrita, con la diferencia de que aunque una comunidad lingüística no poseyera escritura su lengua no podía ser considerada inferior. Ante esta nueva realidad ya no cabía excusa para considerar a las lenguas viso-gestuales, como el caso de las lenguas de señas, como auténticas lenguas con todo su aporte cognitivo a través de la comunicación y normalidad lingüística independiente de la normalidad de expresión (Stokoe 1978). En los últimos tiempos ese valor viso-gestual ha sido extrapolado a otras lenguas no estrictamente visuales, pero sí gestuales, como en el caso de la lengua

---

orales, al menos que padezcan alguna lesión física que les impida hablar, pero éstas estarán determinadas por el grado de pérdida auditiva, si son sordos *prelocutivos* o *postlocutivos* y de la rehabilitación logopédica que hayan recibido en su vida.

Centro Virtual Cervantes

española. Ambas lenguas son un *hecho social* y un indicador de esa *posición social* creada entre los usuarios. Es verdad que en el caso de la LSE hablamos de una comunidad lingüística minoritaria, pero al menos empieza a gozar de ese prestigio de que hablábamos antes al ser incluida dentro de las lenguas oficiales del Estado español.

5. USO DE *CORPUS* LINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL L2/LE

Es por todos sabido que la utilización de *corpus* lingüísticos es de suma importancia y utilidad a la hora de crear, por ejemplo, un bagaje léxico tan importante en este caso como al que nos referimos a la hora de enseñar a una comunidad como la sorda; ya que formará una base sólida a la hora de seleccionar las estructuras lingüísticas que se producen con más frecuencia en situaciones reales. En este caso estaríamos hablando de las estructuras signadas por los sujetos sordos, más si tenemos en cuenta que estas imágenes pueden ser informatizadas.

Por lo tanto, estaríamos haciendo referencia a un *corpus gestual* y *signado* de imágenes digitalizadas en Internet o por digitalizar para la creación de elementos que faciliten la enseñanza del español como L2 a la comunidad sorda. Las características de este *corpus gestual* estarán basadas en las máximas de *representatividad*, con sus variantes en cantidad y calidad (Sinclair 1991), *estandarización* y *simplicidad* (Pérez 2002), y todo esto conformaría la información que tendremos que añadir al análisis contrastivo para investigar las diversas concordancias, a la vez que obtendremos el *input* necesario, aprenderemos de las colocaciones para contextualizar el vocabulario, para finalmente crear una fuente eficaz de investigación académica. Dado que los niños/as no aprenden primero las palabras y luego su significado sino que la significación y sobre todo la experiencia preceden al aprendizaje tendremos que centrarnos en relacionar el símbolo con la experiencia previa de los dicentes sordos/as para pasar a la retención de las unidades y posteriormente a la producción o utilización de las mismas. La utilización de este *corpus* con materiales reales seleccionados debería tener un *input* que no haya sido manipulado en exceso y así ser utilizado por los alumnos/as en toda su amplitud de posibilidades y evitar de esta forma la creación de suposiciones falsas por parte del alumnado en cuestión.

La clasificación de esta lista de gestos y señas ayudaría a establecer agrupaciones semánticas y categoriales en la elaboración de materiales para la enseñanza del español como L2 para la comunidad sorda, a la vez que podrían relacionarse con actividades y temas de clase, completándose con

Centro Virtual Cervantes

trabajo visual en forma de películas, relatos cortos o comics, con elementos contextualizados, fotografías espontáneas, dibujos, ilustraciones publicitarias, etc. Resulta curioso como muchas actividades tipo que se usan con elementos paralingüísticos y quinésicos como: la interpretación, las conversaciones, los discursos no verbales, la creación de textos o invención de relatos para ilustraciones o secuencias de las mismas o simplemente una observación participativa son recursos usados en la enseñanza del español como L2, pero también en la enseñanza de la LSE. Por lo tanto será más rentable para nuestra investigación y el posterior adiestramiento del enseñante la importancia de los gestos y señas o los llamados falsos amigos quinésicos en la lengua española como L2 y la LSE en este caso. De este modo llamaría la atención de los discentes los diferentes gestos y señas en las dos lenguas estableciendo una interacción y complementando el *input* al que hacíamos antes referencia. El profesor/a actuará como orientador en el proceso de familiarización del *corpus gestual*, para así ir solucionando las dudas y necesidades que se les vayan presentando a los discentes sordos. De este modo el educador transformará su papel de especialista en el lenguaje por el de experto en el aprendizaje a través de los enfoques comunicativos centrados en el enfoque significativo para prestar más atención no sólo a la forma sino al significado, crear aprendizajes multidisciplinares o incrementar la motivación a través de las situaciones imprevisibles que se puedan plantear en las actividades preliminares con los alumnos/as.

6. CONCLUSIONES

La utilización del *corpus gestual* al que hemos hecho referencia anteriormente se convertiría en una excelente fuente de recursos para el profesor/a, y a la vez sería un gran apoyo para la elaboración de materiales didácticos en la enseñanza del español como L2 para las personas sordas, gracias al rico bagaje de datos objetivos para resolver las dudas de los discentes y recoger un mayor *input*. De esta manera las clases de conversación cumplirían de manera más objetiva con los alumnos/as sordos/as que se ven más dificultados a la hora de producir conversaciones signadas, finalizar un turno o apoyar, narrando o construyendo una secuencia en la L2 a través de sus manos. El profesor podrá comprobar desde un punto de vista práctico no sólo las creencias de sus alumnos/as sordos/as sobre lo que es aprender una L2 sino que también podrá observar *in situ* si esas creencias tienen un valor pragmático y así hacer las modificaciones pertinentes sobre lo que no lo tiene. Pero, como dice Atkinson (1999), no debemos olvidar que el conocimiento cultural del individuo, con sus partes *cognitivo-individuales* y *socio-*

Centro Virtual Cervantes

colectivas está en un continuo proceso de reconstrucción y que aprender y enseñar una lengua y sus factores culturales tienen una implicación mutua, con la salvedad de que estos últimos son poliédricos y complejos. Si bien los sujetos sordos tienen dificultad para recordar los códigos fonológicos, no será la misma cuestión en la codificación de los códigos visuales.

BIBLIOGRAFÍA

CANALE, M.; LLOBERA, M.; HYMES, D. *et al.* (2000): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, págs. 63-81.

CESTERO MANCERA, A. M. (2005): *Comunicación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arcos Libros, págs. 63-75.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. y PERTUSA, E. (1996): "Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos", *Rev. Logop. Fon., Audiol.,* vol. XVI, 2, págs. 79-85.

MASSONE, M. I.; FAMULARIO, R.; BEHARES, L. E. *et al.* (1990): *Problemática del sordo y su influencia en la educación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

PÉREZ-ÁVILA, E. A. (2007): "El *corpus* lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE", *Boletín de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, 37, págs. 11-25.

POYATOS, F. (1997): *Nonverbal communication and translation*. Amsterdam: John Benjamins, págs. 17-47.

RAMOS MÉNDEZ, C. (2007): *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: MEC.

SÁNCHEZ AVENDAÑO, C. (2005): "El español y el LESCO en el marco de la enseñanza de una segunda lengua para las personas sordas en Costa Rica", *Revista Educación*, vol. 29, 2, págs. 217-232.

SIGNANDO: *El Aprendizaje de la Lectura: Aspectos Neurológicos y Psicológicos* (disponible en <http://www.signando.com/El_Aprendizaje_de_la_Lectura_Aspectos_Neurologicos_y_Psicologicos>).

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA: *El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Kinésica contrastiva* (disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/garcia_garcia.shtml>).

Centro Virtual Cervantes